DOCUMENT RESUME

ED 381 997 FL 022 646

AUTHOR Gelinas, Rene
TITLE De la lecture a l'ecriture, ou la reussite en francais ecrit des eleves de cinquieme secondaire et leurs habitudes de lecture (From Reading to Writing, or The Success in Written French of Fifth-Year Secondary School Students and Their Reading Habits).
REPORT NO ISBN-2-921407-01-9
PUB DATE 93
NOTE 144p.
AVAILABLE FROM Logigram, 826 boulevard Methot, Saint Nicolas-Est, Quebec City, G0S 3Z0 Canada.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Demography; Foreign Countries; *French; *Grammar; *Learning Strategies; Questionnaires; Reading Attitudes; *Reading Habits; Recreational Activities; Secondary Education; Secondary School Students; Spelling; Student Attitudes; Student Educational Objectives; Success; *Vocabulary Development; *Writing Skills
IDENTIFIERS Canada

ABSTRACT

A study investigated the relationship between reading habits and writing skills in French of 223 Canadian secondary school students. Students were surveyed concerning their demographic characteristics, attitudes about learning and reading, recreational activities, and reading habits and reading materials. Writing skills were evaluated using a standardized test. A variety of correlations were explored. Overall, results suggest that sociocultural factors were less highly correlated than student educational aspirations and reading habits, especially weekly use of the school library and a minimum of three hours of personal reading weekly, with writing skills. Among both boys and girls, good reading habits appeared to support mastery of grammar, richness of vocabulary, and the ability to bring forth appropriate examples to support an argument. A concluding chapter draws a profile of the successful student based on these findings. A substantial bibliography is included. Appended materials include a grading scale for writing, the questionnaire, and data compilations. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 381 997

René Gélinas

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN OTHER THAN PAPER COPY HAS BEEN GRANTED BY
René Gélinas
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

LOGIGRAM

FL022646

BEST COPY AVAILABLE

René Gélinas

De la lecture à l'écriture

ou

La réussite en français écrit des élèves de cinquième secondaire et leurs habitudes de lecture

LOGIGRAM

Données de catalogage avant publication (Canada)

Gélinas, René, 1946-

De la lecture à l'écriture

Présenté à l'origine comme thèse (de maîtrise de l'auteur--Université Laval), 1993 sous le titre: La réussite en français écrit des élèves de cinquième secondaire et leurs habitudes de lecture.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-921407-01-9

1. Elèves - Québec (Province) - Lévis, Région de - Livres et lecture. 2. Livres et lecture - Enquêtes - Québec (Province) - Lévis, Région de. 3. Français (Langue) - Français écrit - Québec (Province) - Lévis, Région de. I. LOGIGRAM (Firme). II. Titre. III. Titre: La réussite en français écrit des élèves de cinquième secondaire et leurs habitudes de lecture.

Z1037.G44 1993 028.5'35'0971459 C93-096697-X

Données supplémentaires de SDM		
Z/1037	028.535'0971459/G317d	SDM: 9314267 A+P 4

Prix: 12,95$ (+ taxe)

LOGIGRAM
826, boul. Méthot
Saint-Nicolas-Est, QC
G0S 3L0

418; 836-4889 (télec.)
418; 831-1659 (tél.)

Dépôt légal - 3e trimestre 1993

ISBN 2-921407-01-9

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur les résultats obtenus par 223 élèves de cinquième secondaire de la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette à l'épreuve de français écrit du MÉQ de mai 1987, en relation avec les habitudes de lecture de ces mêmes élèves telles que révélées par les données recueillies auprès d'eux à la suite d'une enquête.

Il ressort de l'analyse de ces données que les facteurs socioculturels ont peu d'influence sur le succès scolaire des candidats alors qu'en contrepartie les aspirations scolaires (le désir de poursuivre des études au niveau du CEGEP ou de l'université) et les habitudes de lecture (la fréquentation de la bibliothèque scolaire au moins une fois par semaine et plus de 3 heures de lecture personnelle par semaine) ont une influence perceptible et positive sur la réussite de l'épreuve de production écrite.

Chez les filles autant que chez les garçons, l'influence de saines habitudes de lecture se manifeste par une meilleure maîtrise de la grammaire, par la richesse du vocabulaire ainsi que par les exemples appropriés apportés pour soutenir leur argumentation.

AVANT-PROPOS

Nous tenons particulièrement à remercier les élèves de la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette et leurs enseignants sans qui il aurait été impossible de mener cette recherche.

C'est grâce à Messieurs Jean-J. Moisset et Jean Plante, professeurs au Département d'administration et politique scolaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval qui m'ont guidé tout au long de ma démarche, qu'il est possible de présenter cette recherche dans sa facture actuelle.

Les données relatives aux résultats des élèves nous ont été fournies grâce à la collaboration de Madame Sylvie Mazure du ministère de l'Éducation.

Les recherches et analyses statistiques ont été traitées par Monsieur Serge Trépanier à l'aide du progiciel SAS® au Centre de traitement informatique de l'Université Laval. De ces données numériques ont été produits les rapports et les tableaux qui suivent.

Merci aussi à Mademoiselle Maude Voyer et à Monsieur Sébastien Gélinas qui ont transcrit avec patience et minutie les réponses des candidats sur des feuilles de compilation au moment de la pré-saisie.

Enfin! Sans le soutien quotidien de Madame Diane Ayotte, qui m'invitait à la persévérance, il n'aurait pas été possible de préparer, de réaliser et de terminer cette recherche.

Merci!

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ iii

AVANT-PROPOS v

TABLE DES MATIÈRES vii

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX xi

Chapitre I : PROBLÈME DE RECHERCHE 1

La problématique 3
La situation de la recherche 6
Les buts et objectifs 10

Chapitre II : RECENSION DES ÉCRITS 11

Le succès scolaire 13
Les facteurs psychologiques 14
Les facteurs familiaux et socioculturels 14
Les facteurs scolaires 16
Les habitudes de lecture 18
La langue 20
La lecture et l'écriture 21
Une conclusion 27

Chapitre III : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE 29

La réussite éducative 31
Les facteurs scolaires 31
Les habitudes de lecture 32
La langue 32
L'hypothèse 32
Les variables dépendantes 33
Les variables de contrôle 35
Les variables indépendantes 36
L'échantillon 37
La technique de cueillette 38
Le type d'analyse 39

Chapitre IV : DESCRIPTION DES RÉSULTATS 45

La scolarité des parents 50
Les loisirs des parents 51
L'entourage 54
Le candidat 55
La perception de ses compétences 58
Les moyens d'apprendre 60
Les loisirs 61
Les sorties préférées 63
Les aspirations scolaires 64
Aimes-tu l'école? 66
La lecture de livres 66
La lecture de revues et journaux 68
La lecture - Quoi? 69
La lecture - Où? 70
La lecture - Quand? 71
La lecture - Depuis quand? 72
Les livres, d'où viennent-ils? 73
La bibliothèque scolaire 74
Une conclusion 75

Chapitre V : ANALYSE DES RÉSULTATS - CORRÉLATIONS 77

L'épreuve de français 79
La lecture 82
Les autres variables 84
Les parents 84
L'entourage 86

Les candidats 87
1. L'élève lui-même (âge, sexe, etc.) 87
2. L'élève et l'école 88
3. L'élève et son opinion sur ce qui est important pour apprendre 90
4. L'élève et ses passe-temps 92
5. L'élève et ses sorties 93
6. L'élève et la lecture 94
7. L'élève et ses lectures 96
8. L'élève et la bibliothèque 97
Une conclusion 100

Chapitre VI : PORTRAIT D'UN ÉLÈVE QUI RÉUSSIT BIEN - CONCLUSION 103

L'objectif 108
Le cadre de recherche 109
Les prospectives 110

BIBLIOGRAPHIE 113

ANNEXES 125

ANNEXE A: Grille de correction - mai 1987 127
ANNEXE B: Questionnaire d'enquête 129
ANNEXE C: partie 1: Variables reliées aux parents 141
partie 2: Variables reliées à l'élève 142
partie 3: Coefficient de régression 145
partie 4: Coefficient X^2 145

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure	1:	Les articles de revues portant sur l'enseignement du français	22
Tableau	2:	Les articles de revues portant sur l'enseignement du français	22
Tableau	3:	Répartition des sujets traités dans les articles de revues	23
Tableau	4:	Les variables dépendantes	33
Tableau	5:	Les critères utilisés pour la correction de l'épreuve	34
Tableau	6:	Les variables de contrôle	35
Tableau	7:	Les variables indépendantes	36
Tableau	8:	L'échantillon: écoles et candidats	37
Tableau	9:	L'échantillon et les sous-groupes	39
Tableau	10:	Un exemple de calcul de fréquence	40
Tableau	11:	Un exemple de rapport suite à la procédure Duncan	41
Tableau	12:	Le coefficient de corrélation	42
Tableau	13:	Un exemple de rapport sur le coefficient Pearson	42
Tableau	14:	Un exemple de tableau d'analyse du X^2	43
Tableau	15:	Les trois (3) sous-groupes	47
Tableau	16:	Âge - sexe - secteur d'étude	48
Tableau	17:	La synthèse des éléments descriptifs présentés	49
Tableau	18:	La scolarité du père	50
Tableau	19:	La scolarité de la mère	50
Tableau	20:	Les loisirs du père	52
Tableau	21:	La lecture parmi les loisirs du père	52
Tableau	22:	Les loisirs de la mère	53
Tableau	23:	La lecture comme loisir de la mère	54
Tableau	24:	Qui t'encourage à lire?	55
Tableau	25:	L'âge	55

Tableau	26:	L'indice Duncan - Âge	56
Tableau	27:	Le sexe des candidats	56
Tableau	28:	Le secteur d'étude: général ou professionnel	57
Tableau	29:	La comparaison des compétences orthographiques	58
Tableau	30:	La comparaison des compétences grammaticales	60
Tableau	31:	Les moyens d'apprendre	61
Tableau	32:	Les loisirs des élèves	62
Tableau	33:	La lecture comme loisir de l'élève	62
Tableau	34:	Les sorties préférées des élèves	63
Tableau	35:	Le théâtre (comme spectacle)	64
Tableau	36:	Les aspirations scolaires	65
Tableau	37:	L'indice Duncan - Aspirations scolaires	65
Tableau	38:	La motivation à fréquenter l'école	66
Figure	39:	La lecture chez les jeunes	67
Tableau	40:	La lecture de livres (nombre d'heures)	67
Tableau	41:	L'indice Duncan du nombre d'heures de lecture de livres	68
Tableau	42:	La lecture de revues et journaux	68
Tableau	43:	Les lectures préférées des jeunes	70
Tableau	44:	Les lieux propices à la lecture	71
Tableau	45:	La persistance de l'habitude de lire	72
Tableau	46:	L'acquisition de l'habitude de lire	73
Tableau	47:	Les sources d'approvisionnement en livres	74
Tableau	48:	La fréquentation de la bibliothèque scolaire	74
Tableau	49:	Le coefficient de corrélation des résultats aux critères et du résultat total	80
Tableau	50:	Le coefficient de régression des résultats aux critères	81
Figure	51:	La régression - Variables de l'épreuve	81
Tableau	52:	Le coefficient de corrélation: critères - heures de lecture	82
Figure	53:	La comparaison des coefficients	83
Tableau	54:	Le coefficient de régression: critères - heures de lecture	84
Figure	55:	Le niveau de confiance de la corrrélation: Loisirs des parents- Résultat	85
Figure	56:	La corrélation - Loisirs des parents	85
Tableau	57:	Les loisirs des parents	85
Tableau	58:	L'encouragement à lire	86
Tableau	59:	La motivation de l'élève	88
Figure	60:	L'élève et l'école	88

Tableau	61:	Les habiletés langagières	90
Tableau	62:	Les moyens d'apprendre	91
Figure	63:	Les moyens d'apprendre	91
Tableau	64:	Les passe-temps préférés	92
Figure	65:	Les passe-temps de l'élève	92
Figure	66:	Les passe-temps et la réussite	93
Tableau	67:	Les sorties préférées	93
Figure	68:	Les sorties favorites	94
Figure	69:	Les habitudes de lecture	94
Tableau	70:	La lecture - Où?	95
Tableau	71:	La lecture - Quand?	95
Tableau	72:	Les lectures préférées	96
Figure	73:	Les lectures préférées	97
Tableau	74:	La fréquentation de la bibliothèque	97
Figure	75:	Le coefficient de régression	90
Tableau	76:	Le coefficient de régression	98
Tableau	77:	Le coefficient de régression	99
Tableau	78:	Les caractéristiques de l'élève qui réussit bien	107
Figure	79:	Les inter-relations de variables	108

CHAPITRE I

LE PROBLÈME DE RECHERCHE

- La problématique
- La situation de la recherche
- Les buts et objectifs

CHAPITRE I

LE PROBLÈME DE RECHERCHE

> *Les jeunes maîtrisent très mal les règles concernant l'usage des temps et des modes. Leur culture est de toute évidence acquise principalement au contact de l'image et du son. Ils écrivent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe* (Ryan, 1986b, A-1).

C'est en ces termes que le ministre de l'Éducation commentait les résultats des élèves de la cinquième année du secondaire à l'épreuve de français écrit de mai 1986. Bien qu'il n'ait pas à ce moment de plan d'action à suggérer, il souligne les principaux points à améliorer: *il faut renforcer l'étude et l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe. Il faut faire en sorte que les fondements et la structure de la langue soient mieux compris de l'élève* (Ryan, 1986b, A-1).

Partant de ce constat, il faut donc chercher des moyens réalistes pour corriger l'ensemble des carences décelées à l'épreuve de français écrit ?

La problématique

Au Québec comme ailleurs, le milieu de l'éducation subit de multiples modifications sous l'influence des transformations sociales, politiques, technologiques ou culturelles et les *Québécois sont nombreux à reconnaître et à accepter que l'école doive évoluer avec son temps* (MÉQ, 1982, p. 3).

En général, l'ensemble de la population, les chercheurs en particulier, est préoccupé par l'analyse des différents facteurs qui influencent la qualité de l'éducation et de l'enseignement.

Ainsi, aux États-Unis, la **National Commission on Excellence in Education** est à l'origine d'une étude intitulée «A Nation at Risk». Chantal Leclerc (1985) considérait *audacieux* ce petit rapport *bien populaire*. On y constate que les fondements de l'éducation sont *érodés par une marée montante de médiocrité*.

En avril 1986, les **États généraux sur la qualité de l'Éducation** se tenaient à Montréal; près de 6000 intervenants s'y étaient réunis pour *chercher ensemble des moyens pour rendre les services éducatifs et l'encadrement des élèves, au primaire et au secondaire, plus conformes aux besoins et aux attentes de la société québécoise* (États généraux, 1986b, p. 5).

Gabriel Légaré, dans son discours d'ouverture, constate qu'une *position semble se dégager de l'ensemble des réflexions, à l'effet que la recherche de l'excellence est devenue une nécessité sociale* (Légaré, 1986, p. 4).

Vingt ans après la publication du «Rapport Parent», *plusieurs intervenants manifestent la nécessité de faire le point* pour établir un nouveau consensus sur l'avenir de l'éducation au Québec (Légaré, 1986, p. 3).

L'ensemble des différents ateliers qui regroupaient des intervenants de tous les milieux de l'éducation de toutes les régions du Québec permet de dégager certaines lignes de force qui ont été résumées par le Ministre Ryan dans son discours de clôture: l'école *existe d'abord pour favoriser* le développement de l'élève *dans les limites de sa compétence propre* (Ryan, 1986a, p. 11).

Parmi les thèmes discutés par les participants, l'un touche à un sujet controversé: La maîtrise de la langue maternelle. Dans la synthèse des discussions de cet atelier, on a noté que la qualité de la langue *n'est certes pas source d'entière satisfaction: le goût pour la lecture baisse, l'orthographe et la syntaxe laissent tout particulièrement à désirer* (États généraux, 1986a, p. 86).

Cette remise en question de l'enseignement de la langue n'est pas nouvelle. Déjà en 1975, Lysianne Gagnon (1975), dans une série d'articles parus dans La Presse et regroupés par après dans une brochure intitulée «Le drame de l'enseignement du français», faisait le procès de l'enseignement du français, langue maternelle, dans les écoles du Québec; elle faisait ressortir tous les problèmes que rencontre l'enseignement du français: *des fautes à toutes les lignes* (p. 8), une calligraphie déplorable (p. 11), un manque d'uniformité entre les écoles (p. 13). Et ce ne sont là que quelques-uns des points soulevés par ses articles.

Il y a quelques années, Le Devoir titrait: *La CEQ s'engage à prendre les mesures pour renforcer l'enseignement du français* (86-08-30). À la même époque La Presse parlait d'un *retour à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe* (86-08-28). Plusieurs journaux et hebdos régionaux ont eu régulièrement des articles qui montrent la préoccupation constante de la population du Québec pour la qualité de la langue enseignée dans les écoles (The Gazette, 86-08-28; L'Hebdo du St-Maurice, 86-08-26, Le Nouvelliste, 86-08-20).

Le sujet préoccupe l'ensemble de la population et ce depuis plusieurs années. Un relevé des articles parus dans La Presse entre le 1er juillet 1990 et le 31 janvier 1993 fait ressortir que pas moins de **615 articles** ont traité de l'enseignement du français. Un décompte des articles parus dans différents journaux et revues: Le Devoir, Le Droit, La Presse, Le Soleil et Voir, permet de constater que sur une période de 16 mois, soit du 1er janvier 1992 au 30 avril 1993, **718 articles** de ces périodiques ont discuté, sous différents aspects, la problématique de l'enseignement du français.

Différentes enquêtes ont été aussi menées sur cette question. Les résultats de l'une d'entre elles ont été publiés dans «L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes» (Bibeau, 1987, tableaux IV.3 et IV.18) qui fait ressortir les opinions des professeurs et du public en général. Les parents alors interrogés considèrent généralement que les élèves *n'apprennent pas à bien écrire; ils veulent dire que les jeunes n'ont pas atteint les objectifs dans les aspects formels de l'écriture* (Conseil de la langue française, 1987, p. 43).

> *La qualité de la langue écrite, lecture et écriture, est un sujet de controverse dans la société québécoise actuelle et ailleurs dans le monde. D'une part, le livre ne fait pas partie de l'environnement quotidien des Québécois; d'autre part, plusieurs remarquent des erreurs orthographiques ou syntaxiques, font des comparaisons avec leur propre performance ou leurs attentes et portent des jugements.*
> (Ouellet, 1985)

Ces quelques lignes situent le contexte dans lequel a été rédigé le «Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire».

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation soumettait les élèves de 5e secondaire à une épreuve de français écrit en mai 1986 pour une première fois et en mai 1987 pour une deuxième année.

Le *nouveau* programme de français (MÉQ, 1982, p. 22) demande, dans un de ses trois objectifs généraux que l'élève du secondaire soit capable *de rédiger* [...] *différentes formes de discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale.* Dans le concret, cela signifie donc que l'élève doit être apte à écrire correctement quel que soit le sujet.

La situation de recherche

Durant la période d'implantation de ce programme, qui se terminait en juin 1987 dans certaines commissions scolaires, les enseignants ont été amenés à questionner leur approche d'enseignement; le grand public, au même moment, décriait l'état lamentable de la langue (Gagnon, 1975; Labonté, 1985). Des études menées par des spécialistes, à partir de plusieurs enquêtes sur le français écrit au secondaire, confirment ces faits (Roberge, 1984; Bureau, 1985).

Cette mise en application du *nouveau* programme provoquait des changements dans les stratégies d'enseignement. Les établissements scolaires doivant offrir aux élèves et aux enseignants des services adaptés à leurs besoins ont dû s'ajuster à ces nouvelles exigences.

En 1966, le «Rapport Parent», qui demeure le document de base qui définit les orientations générales de l'éducation au Québec, décrit ainsi le rôle que devraient jouer les bibliothèques dans l'enseignement:

> *Un enseignement bien conçu suppose la fréquentation quotidienne des livres. Les méthodes actives de la pédagogie contemporaine font même de cette fréquentation une nécessité absolue, à tous les niveaux de l'enseignement, aussi bien pour le maître que pour l'élève; ni l'un ni l'autre, en effet, ne peut se contenter aujourd'hui du manuel scolaire, ni «être l'homme d'un seul livre»* (Rapport Parent, 1966).

Le service pédagogique des ressources documentaires mis en place suite aux propositions des auteurs du «Rapport Parent» n'a pas fait l'objet du consensus attendu à l'époque (Léveillé, 1987, p. 5).

Maintenant, le programme d'étude de français du ministère de l'Éducation, dans la présentation des objectifs reliés aux valeurs socioculturelles, demande que l'élève soit amené à se situer par rapport aux valeurs *que véhiculent les discours lus et écoutés* (MÉQ, 1986a, p. 1).

«L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action» exigeait que l'utilisation des bibliothèques soit *considérée par les commissions scolaires comme partie intégrante du développement pédagogique* (MÉQ, 1979).

Le **Régime pédagogique** (MÉQ, 1981; Labrecque, 1982) exigeait que les commissions scolaires fassent le nécessaire pour que *l'élève ait accès à des livres de lecture et de référence*, souhaitant ainsi que l'utilisation des ressources documentaires s'intègre aux activités d'enseignement.

Le Président de l'Association pour l'avancement des sciences et techniques de la documentation dans une lettre ouverte adressée au ministre de l'Éducation du Québec souligne que le *goût de la lecture, l'apprentissage de la lecture* de même que *l'expression orale* sont intimement liés dans un apprentissage de la langue: *une bibliothèque dotée d'une collection adéquate constitue un outil indispensable* pour ces apprentissages (Dupuis, 1986).

Depuis 1982, la qualité du français écrit préoccupe plusieurs groupes et organismes. Le Conseil de la langue française (Roberge, 1984; Bureau 1985) scrute les habitudes orthographiques. Le programme de français du ministère de l'Éducation (MÉQ, 1982c, 1986a) suggère des activités à faire réaliser par les élèves des différents niveaux et des auteurs ou titres à lire susceptibles d'intéresser les élèves.

La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1984) et des groupes de responsables des moyens d'enseignement des commissions scolaires (Comité régional, 1982, 1983, 1984; Gélinas, 1982a, 1982b, 1983a; Gélinas et Turgeon 1982; Jomphe, 1981; Roy 1982) déplorent le peu de ressources financières et matérielles affectées au développement des collections de ressources documentaires mises à la disposition des élèves.

Ensuite, la direction de la technologie éducative du MÉQ propose un document, sur les *aspects pédagogiques* et organisationnels des ressources documentaires, destiné à supporter leur développement au Québec. *L'application des programmes d'études, ancrés dans la démarche pédagogique et la démarche d'apprentissage, remet en lumière la nécessité d'utiliser d'une manière systématique des ressources documentaires riches et diversifiées* (Léveillé, 1987, p. 9).

Il y a maintenant trois ans, le comité d'étude sur la situation des bibliothèques scolaires du Québec soumettait au ministre de l'Éducation son rapport: «Les bibliothèques scolaires québécoises; plus que jamais ...» Ce document fait alors le point sur la situation des bibliothèques scolaires et présente plusieurs recommandations susceptibles d'améliorer les bibliothèques des écoles du Québec et de rendre plus efficace l'usage qu'on en fait. Ce bilan que le comité d'étude de la situation des bibliothèques prépare est réalisé dans la perspective du «Plan d'action: Le français à l'école» (Bibliothèques, 1989, p. 153).

En mai 1987, tous les élèves de cinquième secondaire du Québec sont soumis à une épreuve uniforme de français écrit corrigée par le ministère de l'Éducation. Cette opération permettra aux chercheurs de bénéficier de données abondantes et fiables sur les aptitudes à écrire des élèves des écoles québécoises.

Le programme de français est implanté à tous les niveaux du secondaire et du primaire; le ministère de l'Éducation évalue maintenant les habiletés à écrire des finissants dans le système d'enseignement secondaire. Il devient, à ce moment, possible d'analyser les facteurs influençant la réussite des candidats à cette épreuve de français écrit.

Jusqu'à présent, des études ont été faites sur les caractéristiques des fautes des élèves (Bureau, 1985; Ouellet, 1985; Roberge, 1984). L' étude d'un échantillon des copies d'élèves de l'épreuve écrite de 1986 (MÉQ, 1986c) présente une *analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et la sémantique.*

Plusieurs ont cherché à décrire le comportement des élèves, à analyser leurs productions pour montrer les défaillances et les erreurs les plus communes mais jusqu'ici aucune étude n'a été faite pour trouver de manière générale les causes de cette situation ou pour proposer des correctifs.

En effet, pour la première fois, des données valides sont disponibles sur les performances des élèves par le biais de l'épreuve uniforme de français écrit en mai 1987; il ne reste qu'à recueillir des données complémentaires sur l'autre aspect du comportement des élèves et à les mettre en parallèle avec le premier volet.

A notre connaissance, aucune analyse n'a établi le lien qui peut exister entre ces *fautes* et certaines habitudes qui ont été développées par les élèves, mais les circonstances font qu'il est maintenant possible de mener une étude qui établirait les liens entre les différentes parties qui composent la note de français écrit des élèves de 5e secondaire et leurs habitudes de lecture et de fréquentation de la bibliothèque de leur école.

Sans analyser la réussite scolaire d'ensemble de ces élèves, nous sommes en mesure d'observer leur niveau de réussite à l'épreuve de français écrit (de mai 1987), de souligner leurs faiblesses et leurs forces et d'y associer leurs habitudes de lecture.

Les buts et les objectifs

> *On lit moins à cause de la télé et on n'écrit que pour faire sa liste d'épicerie.* (Campagna, 1986)

Dupuis (1986), pour qui la fréquentation assidue des bibliothèques scolaires peut être un facteur influençant la réussite des élèves en français, invite le Ministre de l'éducation du Québec à faire le point sur les bibliothèques, comme cela était déjà promis depuis 1979 (MÉQ, 1979, p. 108).

C'est dans cette perspective qu'il est utile de rechercher les facteurs susceptibles d'influencer la réussite des études des élèves québécois en français. Des différents aspects évalués en français, langue maternelle, nous dégagerons la production écrite des élèves et ce pour ceux de la cinquième secondaire.

Nous tenterons d'évaluer le niveau d'influence de la lecture et de la fréquentation des bibliothèques sur les résultats des élèves à l'épreuve de français, production écrite, du ministère de l'Éducation de mai 1987. Nous essayerons aussi de déterminer si cette influence est constante, même dans des conditions sociologiques différentes.

Ainsi, si nous découvrons que la lecture peut influencer la réussite scolaire en français écrit, et de là, l'obtention des unités d'apprentissage essentiels à l'obtention du diplôme d'études secondaires, nous pourrons considérer que le développement de cette habitude serait souhaitable pour augmenter les chance de réussite des élèves de cinquième secondaire.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

- Le succès scolaire
- Les facteurs psychologiques
- Les facteurs familiaux et socioculturels
- Les facteurs scolaires
- Les habitudes de lecture
- La langue
- La lecture et l'écriture
- Une conclusion

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Parmi les nombreux ouvrages que nous avons consultés, nous avons regroupé les documents pertinents à notre recherche sous trois thèmes:

1. ceux traitant de l'influence des services offerts aux élèves sur le succès scolaire,
2. ceux traitant des ressources documentaires ou des habitudes de lecture des jeunes élèves du secondaire,
3. ceux traitant des liens entre la lecture et l'écriture dans l'apprentissage de la langue.

Le succès scolaire

Lorsqu'il s'agit d'étudier les facteurs qui influencent le rendement scolaire, nous nous rendons compte que les phénomènes qui agissent sur le comportement des élèves, leurs apprentissages et, de là, leur rendement scolaire sont très variés.

Un groupe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi présentait dans «Vers une dynamique de l'école secondaire» (Boucher, 1986, p. 54) une liste de variables ayant une influence sur la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires.

Pour les fins de notre propre recherche nous en retiendrons qui sont d'ordre psychologique, familial, sociologique ou encore scolaire.

Les facteurs psychologiques

Les facteurs qui sont rattachés à l'individu lui-même, à son quotient intellectuel, à ses attitudes et ses comportements face à l'école et à l'apprentissage sont considérés comme étant psychologiques (Lautrey, 1984, p. 39). Il en est de même pour les facteurs reliés au caractère de l'individu et à ses aptitudes intellectuelles.

Il est indéniable selon Holmes (1982, p. 32) que la culture et l'intelligence *have major effects on the future education and occupational success. L'image de soi, le désir et la capacité des étudiants de résoudre des problèmes de façon autonome* (Trottier, 1981, p. 292) sont aussi considérés comme des facteurs psychologiques. Ces facteurs sont quelques fois moins prédictifs qu'on serait porté à la croire puisque *les relations que l'on dégage entre les réactions des écoliers et leurs performances scolaires montrent alors que l'intelligence* [...] *n'est pas seule en jeu, et que d'autres facteurs interviennent qui peuvent démentir les prévisions du test* (Zazzo, 1988, p. 56).

Les facteurs psychologiques sont certes importants dans la réussite scolaire, mais il n'y a pas que ceux-là qui ont une influence observable. En effet, nous constatons souvent que des candidats considérés comme doués ou talentueux, n'ont pas le succès que l'on est en droit d'attendre d'eux; ils éprouvent des difficultés d'apprentissage qui font en sorte que leur réussite scolaire est quelquefois compromise. Il faut alors croire que d'autres facteurs sont aussi importants pour évaluer les résultats scolaires.

Facteurs familiaux et socioculturels

Souvent l'influence de la famille et du milieu est appelée pour expliquer le comportement des jeunes et leur succès scolaire. Plusieurs études ont été menées dans divers pays sur cet aspect de la réussite scolaire. Nous regroupons ici des éléments des principales recherches pertinentes à notre étude.

Dans cette catégorie de facteurs, nous pouvons, en nous appuyant sur l'opinion de Basil Bernstein (1975, p. 206), considérer que la structure de la famille, l'influence des parents et des autres membres de la famille sur l'enfant de même que leur attitude face à l'éducation (Holmes, 1980, p. 33; Boucher, 1986, p. 73) sont des principaux facteurs susceptibles d'avoir une influence sur le rendement scolaire de l'enfant.

Comme facteur social, la réussite financière des parents est considérée par plusieurs chercheurs comme primordial. C'est le cas de Christopher Jenks (1979) qui observe que les enfants *dont les parents ont réussi économiquement obtiennent davantage de diplômes que les enfants dont les parents n'ont pas réussi sur ce plan* (p. 147), puisque ces enfants veulent une éducation plus poussée (p. 149).

Mais selon ce chercheur lorsque l'on passe de *l'influence globale du milieu familial sur la profession du fils, la relation est plus forte, mais en aucune façon décisive* (p. 179). En regardant la relation parent-enfant dans la réussite scolaire, de façon négative, Postlethwaite (1980, p. 280) observe qu'à *l'absence d'intérêt des parents correspond en revanche un rendement scolaire médiocre* des enfants.

D'après ces auteurs, c'est le milieu familial et aussi le milieu social qui influencent grandement les chances de succès des enfants à l'école. Ainsi selon la *nature de leur travail, leur place dans la société, l'importance de leurs revenus, leur éducation, leurs conditions de logement, etc. les hommes ne vivent pas les mêmes expériences* (Lautrey, 1984, p. 109) et de là, n'ont pas les mêmes chances de réussite.

Selon Neville Postlethwaite (1980), *en général, un cinquième (20%) environ des différences de réussite scolaire correspond à des différences de milieu familial. Le milieu familial est normalement évalué en fonction de la profession et du niveau d'instruction des parents* (p. 278).

Mais cet auteur n'est pas le seul à soutenir cette thèse. En effet, cette opinion est partagée par d'autres chercheurs pour qui *la réussite scolaire est liée positivement à la position sociale. Cette relation tend cependant à s'affaiblir à mesure que l'on observe un niveau plus élevé du cursus*

scolaire. Forte à la fin du primaire, elle devient négligeable à l'entrée à l'université (Laforce et Massot, 1983, p. 180).

Vu que l'étude que nous menons se situe au niveau de la cinquième année du secondaire, il est possible, en nous basant sur les résultats de la recherche de Laforce et Massot, de croire que la position sociale de la famille a une influence sur la réussite de nos candidats.

Ainsi la famille et le milieu de vie des enfants, en plus des facteurs psychologiques, risquent d'avoir une influence sur le rendement scolaire des élèves du secondaire. Comme nous le constatons, pour plusieurs, les facteurs sociaux et économiques sont généralement considérés par les chercheurs comme déterminant pour le succès scolaire.

Les facteurs scolaires

D'autres facteurs influencent la réussite scolaire des élèves de nos écoles. Plusieurs chercheurs ont analysé ces variables susceptibles de jouer un rôle sur le succès académique des jeunes de nos écoles. Basil Bernstein (1975, p. 302) considère que l'école, par ses programmes, la pédagogie, le système d'appréciation, peut modifier ou transformer le rôle de l'élève tel qu'il résulte de la formation initiale de la famille.

Néanmoins, il est important de souligner selon Claude Trottier (1981) *que la «réhabilitation» des facteurs scolaires comme éléments déterminants de la réussite scolaire, n'est pas incompatible avec le fait que le milieu familial et le milieu socio-économique auxquels l'étudiant appartient puissent aussi avoir un effet sur son rendement académique* (p. 293).

Pour sa part Mohamed Cherkaoui (1979, p. 50) considère comme déterminantes les *variables liées à l'origine sociale, les variables scolaires, enfin les aspirations et orientations des élèves eux-mêmes*. Il dit aussi (p. 54) que les *facteurs scolaires ont un impact plus grand sur la réussite scolaire des élèves issus de groupes minoritaires que sur celle des élèves appartenant à la majorité blanche.*

Plusieurs facteurs scolaires peuvent être identifiés comme étant susceptibles d'influencer le rendement scolaire: les enseignants, la structure de la classe, le climat de la classe, la dimension de l'école et ses modes de regroupement des élèves, le climat de l'école et les sous-cultures étudiantes (Trottier, 1981, p. 290).

A cette liste, il est possible d'ajouter les services offerts aux élèves, services personnels de consultation et d'orientation et les services collectifs comme la cafétéria ou les ressources documentaires (Blat Gimeno, 1984, p. 31).

Même si Christopher Jenks (1979) considère que *l'influence de l'école sur le développement des connaissances paraît relativement faible* (p. 190) puisque *ni le volume global de ressources affectées à une école, ni aucune politique scolaire aisément caractérisable n'ont d'incidence notable sur les capacités intellectuelles ou les performances scolaires des élèves* (Gras, 1974, p. 316), il serait utile de voir si l'utilisation des ressources documentaires, qui peut être considérée comme un facteur scolaire, a une influence sur le succès scolaire.

L'influence des facteurs scolaires sur la réussite scolaire est très contestée. Pour sa part, Coleman (1966, p. 22) considère que les services offerts aux élèves n'influencent que de façon très secondaire le succès scolaire des élèves: *It appears that variations in the facilities and curriculums of the schools account for relatively little variations in pupil achievement.*

En plus des conditions socio-économiques dans lesquelles vivent les adolescents, il convient de tenir compte des caractéristiques culturelles (et la lecture en est une) (Bernstein, 1975, p. 26) qui déterminent la possibilité d'acquisition des compétences dont la possession conditionne la réussite scolaire; il s'ensuit donc des catégories sociales déterminées par la *manière dont elles se servent du langage* (p. 27).

L'administrateur scolaire d'une école publique, accessible à tous sans tenir compte des caractéristiques socio-économiques ou culturelles des élèves, qui désire augmenter l'efficacité de son établissement en visant une meilleure performance des élèves n'a pas de prise sur les facteurs extérieurs à son école comme la condition économique des parents, le quotient intellectuel des

enfants. Il doit quand même être convaincu qu'il peut influencer le niveau de réussite de ses élèves en agissant sur les facteurs scolaires liés aux apprentissages et à l'enseignement.

Le développement de l'habileté à lire, habileté développée à l'école tout au long des études au primaire, peut alors être considéré comme un facteur scolaire alors que l'acquisition de l'habitude de la lecture, habitude favorisée tout au long des études tant primaire que secondaire, serait, pour sa part, considérée comme un facteur apparenté aux aspects psychologiques, culturels et sociaux de l'enfant. Nous nous attacherons particulièrement aux habitudes de lecture, c'est-à-dire au fait que spontanément l'élève, **par lui-même**, choisit de lire.

Les habitudes de lecture.

Notre revue de la documentation pertinente à notre étude nous a amené à consulter des rapports préparés par des spécialistes de la lecture ou de la gestion ou de l'animation des ressources documentaires.

Plusieurs documents ont été écrits par des comités régionaux de responsables des moyens d'enseignement ou par des professionnels du milieu scolaire oeuvrant dans des commissions scolaires; ces écrits font état du niveau de sous-financement des bibliothèques scolaires, de son manque de personnel qualifié et de la sous-utilisation des ressources documentaires au Québec. Certains administrateurs semblent croire que vu que la bibliothèque est *peu* utilisée, cela ne vaut pas la peine d'y investir pour rafraîchir les collections. Nous constatons donc l'effet d'entraînement suivant: *peu* de documents nouveaux, *peu* de nouveaux lecteurs; cet enchaînement est souvent constaté dans les milieux où la volonté politique de développer les ressources documentaires n'est pas clairement affirmée.

C'est dans cette perspective que nous avons consulté les documents préparés par le Comité régional des responsables en moyens d'enseignement de la région de Québec et de Trois-Rivières (Comité, 1982, 1983, 1984); on y fait état de la situation dans laquelle se trouvent les bibliothèques scolaires près de 15 ans après leur création; elles sont victimes de sous-développement, leurs collections ne sont plus tenues à jour.

C'est sensiblement la même base d'argumentation qui est utilisée par plusieurs professionnels du monde des bibliothèques (Gélinas, 1982a, 1982b; Gélinas et Turgeon, 1982; Roy, 1982).

Même la Fédération des commissions scolaires (FCSCQ, 1984) dans une étude générale sur les allocations financières des commissions scolaires note que les moyens d'enseignement (y incluant les bibliothèques) ont été durement touchés par les restrictions budgétaires imposées par le Gouvernement du Québec à ses commissions scolaires; en plus d'être ressenties au niveau des achats de documents neufs, les restrictions financières provoquent une diminution marquée des ressources humaines affectées à la gestion des livres (Gélinas, 1983a; Jomphe, 1981).

Les statistiques les plus récentes concernant les bibliothèques et l'utilisation des ressources documentaires datent déjà de près de 10 ans. Le document synthèse de Toupin (1983) fait ressortir les principales statistiques d'utilisation des bibliothèques au cours de l'année 1981-1982.

Certaines publications traitent de l'utilité des bibliothèques dans l'enseignement; c'est le cas des documents gouvernementaux, du ministère des Affaires culturelles ou du ministère de l'Éducation. La plupart de ces écrits sont des documents de réflexion ou de travail ou d'orientation. Lise Ouellet (1985, p. 175) tout comme Yves Beauchesne (1985, p. 15) recommandent que l'on *décolarise* la lecture afin de faire en sorte que l'enfant en vienne de plus en plus à lire pour le plaisir, par goût.

La lecture au Québec (MAC, 1984) est pour sa part un document d'orientation qui vise à sensibiliser tous les intervenants touchés par la lecture et le livre afin de les inviter à promouvoir de toutes les façons la lecture puisqu'elle *ne peut qu'exercer une influence favorable sur la formation générale de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte* (p. 4).

Yves Léveillé (1987, p. 4) s'inscrit dans cette ligne de pensée en présentant à l'administrateur scolaire et au spécialiste des ressources documentaires des orientations générales sur l'utilisation des bibliothèques à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

«A l'assaut de l'information, guide à l'intention des enseignants du secondaire» (MÉQ, 1984b) et «La bibliothèque scolaire; un guide à l'intention du directeur d'école primaire» (MÉQ, 1984c)

visent aussi ce but: sensibiliser les agents d'éducation à l'utilisation des bibliothèques et de leurs ressources documentaires.

Les programmes d'études de français langue maternelle au secondaire font à peine allusion à l'existence des bibliothèques: on y liste des auteurs d'oeuvres pour la jeunesse que les adolescents devraient lire pour prendre contact avec les valeurs socioculturelles qui sont les nôtres (MÉQ, 1982, 1986a, 1986b).

Toutefois, aucun document du ministère de l'Éducation du Québec ne fait directement allusion à la nécessité pour l'élève de lire régulièrement, d'acquérir l'habitude de lire, pour réussir son cours tant primaire que secondaire. Dans tous ces documents, on s'attache plus particulièrement, au développement de compétences orthographiques.

La langue

Plusieurs études traitant des principales erreurs orthographiques des élèves québécois ont été préparées depuis quelques années.

Alain Roberge (1984) utilisait une dictée comme instrument de mesure de l'orthographe auprès de 348 élèves de première secondaire. Il tire comme principale conclusion que *au-delà des modifications dans les programmes et les méthodes, des changements de manuels et d'autres outils didactiques, des facteurs constants conditionnent l'apprentissage scolaire de l'orthographe et que ces facteurs ne sont pas d'ordre extérieur, mais ont leur siège chez les élèves eux-mêmes* (p. 65).

Conrad Bureau (1985) affirme qu'il est nécessaire de *maîtriser la langue maternelle pour maîtriser les connaissances dans tous les domaines possibles*; et c'est dans cet esprit que sa recherche est menée (p. 23), pour observer la maîtrise du français qui est à la base de tous les autres apprentissages.

Une enquête menée auprès des élèves du secondaire de la Commission des écoles catholiques de Québec au cours de l'année 1975 est à la base de cette étude. Une analyse détaillée des erreurs

les plus fréquentes commises par les élèves a été réalisée; ses conclusions ont permis d'identifier des *aires de concentration des erreurs* [...] *où se situent les principales difficultés* (p. 107).

Une étude passablement semblable est menée par Lise Ouellet en 1984. Elle étudie des textes rédigés par des élèves de la fin du premier cycle du secondaire et se sert d'une grille inspirée de Bureau pour faire l'analyse des copies des élèves. Elle arrive aux mêmes conclusions que Conrad Bureau qui lui s'était basé sur des textes de 10 ans plus vieux que ceux de Lise Ouellet (Bureau, 1985, p. 114).

Le ministère de l'Éducation du Québec effectue à son tour une *analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique* contenues dans l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administré au mois de mai 1986. L'élève, y conclut-on, fait *approximativement une erreur à tous les dix mots qu'il écrit* (MÉQ, 1986d, p. 32).

Les auteurs de cette étude ministérielle constatent que *ces chiffres démontrent que les connaissances et les habiletés reliées au fonctionnement de la langue ne sont pas maîtrisées chez la plupart des élèves*. Ils considèrent donc qu'il faut *s'interroger sur les causes de cette situation et rechercher des solutions* (p. 32).

La lecture et écriture

Un des aspects de l'apprentissage de la langue, celui de l'écriture, a été étudié par plusieurs chercheurs sous l'angle des fautes commises par les élèves. Certaines analyses ont été faites sous un autre aspect de l'apprentissage de la langue écrite.

Une recherche à l'intérieur de la documentation publiée dans différentes **revues** de langue française disponibles au Québec sur le sujet de l'enseignement du français nous permet de présenter le tableau suivant qui montre le nombre d'articles de revues publiés au cours des dix dernières années tant au Québec qu'ailleurs dans la francophonie. Nous avons recueilli ces données par la consultation de **REPÈRE**, index des articles de revues francophones.

Les articles ainsi recensés portent sur différents aspects de l'enseignement du français. Nous pouvons constater à la lecture du tableau suivant et du graphique qui l'accompagne que les questions relatives à l'enseignement du français sont une préoccupation constante au cours de la dernière décennie. Nous observons qu'au Québec en 1988, en 1990 et en 1991, plus de 40 articles de revue portaient sur ce sujet.

Figure 1: Les articles de revues portant sur l'enseignement du français

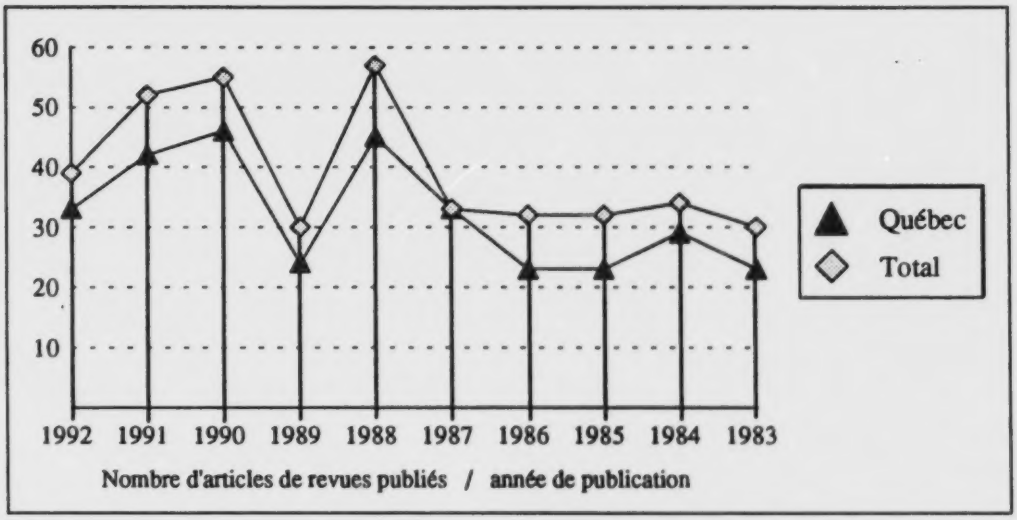


Tableau 2: Les articles de revues portant sur l'enseignement du français

Lieu \ année	1992	1991	1990	1989	1988	1987	1986	1985	1984	1983	Total
Québec	33	42	46	24	45	33	23	23	29	23	321
Total	39	52	55	30	57	33	32	32	34	30	394

Au cours de ces années la plupart de ces articles présentaient des comptes-rendus d'expériences menées dans des classes tant dans les écoles primaires ou secondaires que dans les collèges. Une analyse plus détaillée de ces articles de revues québécoises ou étrangères nous permet de

constater que sur 394 articles de revues, près la moitié (43%) porte sur l'enseignement du français dans les écoles secondaires ou primaires (170), et qu'à l'intérieur de ces références seulement 34 portent sur l'enseignement ou de la lecture ou de l'écriture. Enfin seulement une référence portait sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans le tableau suivant, nous présentons la distribution des sujets d'articles selon l'ordre d'enseignement concerné. Le nombre total des sujets est plus grand que le nombre d'article puisqu'il peut arriver qu'un article touche plus d'un ordre d'enseignement.

Tableau 3: Répartition des sujets traités dans les articles de revues portant sur l'enseignement du français

Ordre d'enseignement	Enseignement du français	Lecture	Écriture	Lecture et écriture
Primaire	111	21	16	1 (en 1983)
Secondaire	88			
Collégial	24			
Universitaire	12			

Le seul article portant sur la lecture et l'écriture a été rédigé en 1983 par Louise Turp et portait sur «Apprendre à lire et à écrire en lisant et en écrivant». Il s'agissait d'un rapport d'une recherche-action effectuée auprès d'élèves de première et de deuxième année du cours primaire au Québec.

Il y a eu d'autres articles, au cours des dernières années, où on a discuté de l'enseignement du français écrit, particulièrement dans la revue «Québec français» ou «Vie pédagogique». Toutefois ces articles peuvent être considérés comme des textes de portée générale, apportant un modèle d'apprentissage de la langue écrite pour motiver les jeunes à écrire et, même, à la faire sans faute (Ouellette, 1989, p. 4) ou une réflexion sur la crise de la langue parlée et écrite au Québec et sur l'enseignement du français dans les écoles (Bibeau, 1990, p. 84) ou des stratégies d'intervention (Provost, 1991, p. 38) ou quelques suggestions pour améliorer l'enseignement du

français au secondaire (Lamarche, 1992) ou discutant des causes de la dégradation des connaissances de base en français (Paquot, 1992, p. 83).

Sous un autre aspect, nous avons analysé les **livres** disponibles sur le sujet en cherchant particulièrement les titres qui touchaient à la fois la lecture et l'écriture. Nous retrouvons, de ce groupe, plusieurs études de Françoise Estienne (1973a, 1973b, 1975), portant sur les problèmes de lecture et particulièrement sur la dyslexie; ce sont des manuels théoriques sur ces sujets.

Les textes sur l'écriture sont habituellement orientés sur les techniques de calligraphie ou de l'art de composer; seulement quelques titres traitent des deux aspects de notre recherche (lecture et écriture).

D'autres études sur la lecture sont orientées sur les différentes techniques d'enseignement de cette habileté. Nous retenons, dans ce groupe, les textes de Michel Labrot (1972, p. 123) pour qui *l'acte d'écrire sous tous ses aspects pose des problèmes plus difficiles à résoudre que l'acte de lire*. L'une comme l'autre, ces deux habiletés étant basées sur la *capacité de reconnaissance du sujet humain* (p. 129), sont liées à la reconnaissance des mots (Henderson, 1981, p. 85).

Une observation semble faire l'unanimité parmi les différents chercheurs. Cette opinion est exprimée clairement par Michel Labrot (1972, p. 128). En effet, selon lui, *l'acte d'écrire n'est pas automatisé. Il reste exagérément volontaire et exagérément pensé. Le savoir moteur n'est pas acquis et doit continuellement être relayé par le savoir intellectuel.* Il est donc, suite à ces constatations, possible de considérer comme relativement importante l'influence possible des habitudes de lecture sur le développement d'habiletés à écrire.

D'autre part, Basil Bernstein (1975, p. 38) considère que le désir qu'a l'enfant d'utiliser et de manipuler les mots *contribue à faciliter l'enseignement de la langue -- lecture, écriture, orthographe*. Le choix des méthodes d'enseignement est alors primordial pour le succès de tous les élèves dans une école où on ne tient pas compte des différentes classes sociales des élèves (p. 55).

Les liens qui existent entre la lecture et l'écriture sont constants; ce sont deux apprentissages liés l'un à l'autre: *ce n'est pas la langue orale ou écrite que l'enfant apprend, il apprend à parler et à*

écouter, il apprend à lire et à rédiger, en un mot, il apprend à communiquer (Smith, 1981, p. 14).

Frank Smith (p. 85) constate que l'on *considère souvent la lecture et l'écriture comme des miroirs l'une de l'autre, comme des reflets de la communication par le moyen du langage observé sous des angles opposés.* D'autre part, *les aptitudes et connaissances utilisées pour lire et celles utilisées pour écrire, sont radicalement différentes, tout comme le sont les stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*

Dans les faits *la reconnaissance est plus aisée que la reproduction* (1981, p. 88); comme il est plus facile de reconnaître un visage que de le dessiner, lire sera plus facile qu'écrire, et *la récognition est généralement plus efficace que le rappel.* En d'autres termes, il est généralement plus facile de reconnaître un mot que de l'écrire, mais il est même plus facile de le reconnaître que de l'évoquer.

Stephan Krashen (1984, p. 20) fait une synthèse des différentes études menées sur les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Il constate que plusieurs recherches en arrivent à la même conclusion: la lecture a une influence sur les habiletés à écrire.

Éveline Charmeux (1976) affirme, elle aussi, qu' *apprendre à lire, c'est apprendre l'orthographe*; elle associe aussi avec insistance les deux habiletés techniques; selon elle, apprendre à lire, c'est *découvrir que l'orthographe ne se borne pas à l'organisation des lettres* (p. 59).

Et *l'orthographe s'apprend progressivement ... en écrivant.* [...] *Petit à petit on arrive à rédiger des textes de plus en plus riches en apprenant à les orthographier correctement au contact de «ceux qui savent l'orthographe»* (p. 201). François Le Huche (1990) décrit ainsi la «méthode naturelle» utilisée pour l'apprentissage de l'orthographe. Dans l'esprit de cet auteur, nous pouvons voir qu'il songeait à l'enseignant comme étant la personne compétente en orthographe auprès de qui il est facile d'apprendre mais il est aussi possible de constater que le contact des auteurs pourrait aussi jouer un rôle déterminant.

De leur côté, Jocelyne Giasson (1983) et Jacqueline Thériault, dans «Apprentissage et enseignement de la lecture», après avoir fait un survol *des systèmes d'écriture*, posent *les jalons de l'évolution de la recherche en lecture* (p. 63).

Plus tard, dans «La compréhension en lecture», Jocelyne Giasson (1990) constate que *les jeunes lecteurs acquièrent du vocabulaire à cause de leurs lectures personnelles* (p. 201). Il s'ensuit que cette acquisition de mots de vocabulaire s'élargit graduellement au cours des lectures.

Cette opinion est aussi partagée par Kenneth Goodman, (1985, p. 68) pour qui *apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre la chose écrite; apprendre à écrire, c'est apprendre à se faire comprendre par la chose écrite.* Les recherches ont amené cet auteur à conclure que la capacité effective de lire et d'écrire est le fruit de la combinaison d'éléments d'origine très variée.

Comme les *recherches inspirées par les travaux de Piaget l'ont montré*, de dire Goodman, *les enfants prennent d'abord conscience du mode de fonctionnement du système de l'écrit imprimé, tout en acquérant certaines fonctions sociales personnelles utiles pour la lecture et l'écriture* (p. 68). *Bien que l'apprentissage spontané soit de nos jours très répandu*, dit-il, *beaucoup d'enfants n'apprennent pas à lire et à écrire couramment et correctement à l'école* (p. 74). Cette conclusion vient appuyer les conclusions des études menées au Québec sur la qualité de l'orthographe par Alain Roberge (1984), Conrad Bureau (1985) et Lise Ouellet (1985).

Pour Raymond Hould (1981b, p. 14), plus qu'une observation du fonctionnement du texte, *la lecture est une pratique du discours* [...] *à travers la lecture d'un texte. C'est pourquoi on peut dire que tout acte de lecture est un acte d'écriture.*

Jean Foucambert (1976, p. 85) pour sa part, a observé que l'élève en vient, par la pratique, à être de plus en plus autonome tant dans l'écriture que dans la lecture. Toutefois, l'écriture *n'est pas d'ordinaire considérée comme l'une des activités fondamentales dans l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, les maîtres savent instinctivement qu'on ne peut apprendre à lire sans écrire* (Touyarot, 1971, p. 28).

Enfin, un document de référence récent, «Bibliographie sélective, analytique et thématique; la didactique de la langue maternelle: écriture, lecture, communication orale» (Bibliographie, 1993), publié par le Ministère de l'éducation du Québec présente une analyse de plusieurs articles de revues et titres de volumes. Les auteurs de cet ouvrage tentent ainsi de *cerner les tendances actuelles de la didactique de la langue maternelle ou de la langue d'enseignement.* Nous retrouvons dans cette bibliographie plusieurs des auteurs que nous avons analysé les textes dans la présente recension des écrits.

Une conclusion

Dans notre recherche d'identification des facteurs qui influencent la réussite scolaire, nous constatons que le succès scolaire peut subir l'influence de facteurs psychologiques comme les aptitudes intellectuelles de l'élève, ou de facteurs socioculturels comme le milieu familial ou encore des facteurs scolaires comme la lecture et l'utilisation des ressources documentaires.

Il est aussi possible d'observer que plusieurs auteurs: psychologues, pédagogues ou linguistes sont unanimes pour associer la lecture et l'écriture comme étant deux phases de l'apprentissage de la langue. Krashen (1984, p. 6, 8, 10 et 13) dresse des tableaux des conclusions des principaux chercheurs qui ont étudié les liens qui associent lecture et écriture; il analyse plus d'une quarantaine de rapports. Ils font ressortir une dominante, une constante: *the reading group outperformed the writing classes.*

C'est dans cette perspective que nous entrevoyons mener notre recherche. Considérant les habitudes de lecture comme un facteur à la fois psychologique et scolaire, il nous sera possible de relier ces habitudes de lecture à la réussite en français écrit.

Malgré Coleman (1966) et Jenks (1979) qui considèrent les facteurs scolaires comme peu importants dans la réussite scolaire, nous croyons pertinent de miser sur les liens étroits qui existent entre les deux apprentissages de la lecture et de l'écriture comme le constatent Krashen (1984) et Goodman (1985) pour explorer les habitudes de lecture des jeunes de cinquième secondaire.

CHAPITRE III

CADRE D'ANALYSE et MÉTHODOLOGIE

- La réussite éducative
- Les habitudes de lecture
- La langue
- L'hypothèse
  - les variables dépendantes
  - les variables de contrôle
  - les variables indépendantes
- L'échantillon
- La technique de cueillette
- Le type d'analyse

CHAPITRE III

CADRE D'ANALYSE et MÉTHODOLOGIE

La réussite éducative

Dans la perspective de notre recherche, nous n'analyserons par tous les facteurs qui ont une influence sur la réussite éducative. Nous n'avons pas la prétention de vouloir trouver des pistes de solutions qui iraient du régime pédagogique à l'organisation de la classe en passant par l'évaluation des programmes de cours, l'enseignant, l'élève, etc.

Nous n'entrevoyons pas non plus questionner la validité de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire en tant qu'outil d'évaluation des apprentissages. Nous nous attarderons à seulement quelques facteurs, qui suite à la recension des écrits, nous apparaissent pertinents.

Les facteurs scolaires

Différents facteurs peuvent influencer le rendement scolaire de l'élève et ils n'ont pas tous la même importance. Pour les fins de notre étude nous retenons les facteurs psychologiques, familiaux et socioculturels comme étant susceptibles d'avoir un impact majeur sur la réussite scolaire.

Les facteurs scolaires ont aussi leur importance. Parmi ces derniers, il est possible de soutenir que l'utilisation des ressources documentaires comme outil d'apprentissage et la pratique de la lecture peuvent avoir une influence sur le rendement scolaire des élèves, en général, et sur leurs performances en français écrit, en particulier.

Les habitudes de lecture

Nous pouvons retenir que les ressources documentaires sont présentes dans les écoles et accessibles à tous les élèves; même si elles ne sont pas en nombre aussi grand que ne le souhaiteraient les responsables et les spécialistes des moyens d'enseignement. De plus, le ministère de l'Éducation, par son programme d'étude de français langue maternelle (MÉQ, 1986b) et par son *régime pédagogique* (MÉQ, 1981) invite les enseignants des écoles du Québec à utiliser la lecture comme partie intégrante de l'enseignement de la langue maternelle.

La langue

Nous constations, lors de la recension des écrits, que les apprentissages de la lecture et de l'écriture sont intimement liés, que ces deux reflets d'une même image de communication se côtoient continuellement. Ces deux habiletés (lire et écrire) se développement à peu près en même temps.

Sans affirmer directement que la lecture doit nécessairement avoir une influence sur la qualité des *productions écrites* d'un élève, les auteurs que nous avons consultés nous permettent de soutenir qu'une relation peut exister entre le fait d'utiliser les ressources documentaires (habitudes de lecture et de fréquentation de la bibliothèque) et celui de réussir une épreuve de français écrit.

L'hypothèse

Plusieurs facteurs sont appelés à expliquer le comportement des élèves et en particulier leur rendement scolaire. Parmi les facteurs influençant la réussite d'un élève, il est possible de constater que les facteurs psychologiques reliés directement à l'élève jouent un rôle; les milieux familial et socioculturel affectent aussi les résultats scolaires.

Les facteurs scolaires, très variés, peuvent aussi influencer le niveau de réussite d'un élève dans l'ensemble de ses matières en général. Pour sa part, l'utilisation des ressources documentaires par les élèves peut-elle avoir une influence observable sur le rendement des élèves de cinquième secondaire à leur épreuve de français écrit?

Nous croyons que les élèves qui lisent plus et régulièrement et qui fréquentent assidûment la bibliothèque de leur école réussissent mieux à l'épreuve de français écrit du MÉQ que ceux qui ne lisent pas et que cette relation est constante autant chez les garçons que chez les filles peu importe le milieu social d'origine de l'élève.

Les variables dépendantes

Tableau 4: les variables dépendantes

Résultats des élèves à l'épreuve

• **le fond (le discours)**
  ◦ énoncé clair du sujet
  ◦ opinion claire
  ◦ utilisation d'exemples
  ◦ opinion articulée
  ◦ niveau de langue
• **la forme (la langue)**
  ◦ richesse du vocabulaire
  ◦ construction des phrases
  ◦ ponctuation
  ◦ orthographe d'usage
  ◦ orthographe grammaticale
• **résultat final**

Le MÉQ (1986c; p. 7 voir aussi l'Annexe A) définit ainsi les critères qu'il utilise pour l'évaluation du français écrit dans la correction de production écrite en français de cinquième secondaire. Il accorde à chacun de ces critères une valeur relative exprimée en pour-cent (%).

Tableau 5: Critères utilisés pour la correction de l'épreuve

Le discours (50 %):

1. L'élève énonce le sujet de sa lettre. (5%)
2. L'élève exprime clairement son opinion. (5%)
3. L'élève a recours à des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références pour défendre son opinion. (20%)
4. L'élève emploie des marqueurs de relation qui indiquent bien l'articulation de son texte. (10%)
5. L'élève choisit le niveau de langue approprié. (10%)

La langue (50%)

1. L'élève se sert d'un vocabulaire précis et riche. (10%)
2. L'élève construit des paragraphes corrects. (10%)
3. L'élève place correctement les signes de ponctuation. (10%)
4. L'élève observe l'orthographe d'usage. (10%)
5. L'élève observe l'orthographe grammaticale. (10%)

Les variables de contrôle

Tableau 6: Les variables de contrôle

Facteurs familiaux et socioculturels

• liés à la famille
  ◦ scolarité du père
  ◦ scolarité de la mère
  ◦ loisirs du père
  ◦ loisirs de la mère
  ◦ encouragement à lire
• liés à l'entourage
  ◦ cercle d'ami(e)s lecteurs
  ◦ encouragement du groupe
• liés à l'enseignant
  ◦ encouragement à lire
• liés à l'enfant
  ◦ âge
  ◦ sexe
  ◦ élève du général ou du professionnel
  ◦ sa perception de ses compétences
  ◦ moyens d'apprendre
  ◦ loisirs de l'enfant
  ◦ aspiration scolaire
  ◦ motivation à fréquenter l'école

Ces variables ont été regroupées de façon à nous permettre de dégager, chez l'enfant, les éléments du portrait socioculturel (environnement) de ceux qui lui sont plus personnels. En effet plusieurs conclusions de recherches (Lautrey, 1984; Postlethwaite, 1980) nous ont fait voir que le milieu dans lequel vit l'enfant a une influence marquante sur son rendement scolaire.

Pour faire une analyse complète des liens existant entre les habitudes de lecture et la réussite en français écrit, il est essentiel de rechercher les facteurs susceptibles d'influencer cette réussite scolaire.

Les variables indépendantes

Nous avons interrogé les élèves sur leur comportement face à la lecture; les questions portaient principalement sur les aspects suivants:

Tableau 7: Les variables indépendantes

Ressources documentaires

• habitudes de lecture
  ◦ combien d'heures
  ▪ livres
  ▪ journaux
  ▪ quels sujets
  ◦ où?
  ◦ quand?
  ◦ depuis quand?
  ◦ source d'approvisionnement
• fréquentation de la bibliothèque

Les données nécessaires ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire inspiré de celui de Hould (1981a, p. 135) et de celui de Bernhard (1986, p. 261). Les questions suivantes portent sur les habitudes de lecture: nos 7 à 17, 22, 23, 27 (voir le questionnaire à l'annexe B).

L'échantillon

La cueillette des données s'est effectuée dans un premier temps au moyen d'une enquête par sondage auprès de 10 groupes d'élèves de cinquième secondaire des écoles de la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette, soit 263 élèves sélectionnés sur 764; un échantillon par grappe (Voyer, 1982).

Tableau 8: Échantillon: écoles et candidats

École	Nombre de groupes	Nombre d'élèves choisis	Nombre de répondants	% de répondants	% de l'échantillon
École Polyvalente de St-Anselme	2	55	44	80,0	19,73
École Polyvalente de St-Damien	1	27	24	88,9	10,76
École Polyvalente Benoît-Vachon	2	54	49	90,7	21,97
École Polyvalente de Lévis	5	127	106	83,5	47,53
Total	10	263	223	84,8	100

Le choix des groupes a été fait au hasard, au moins un groupe d'élèves par enseignant. Ce nombre de candidats a été déterminé par le désir d'obtenir une précision variant de + ou - 5% à un niveau de confiance d'au moins 95%.

La technique de cueillette

Le sondage administré aux élèves de cinquième secondaire comportait aussi des questions qui permettront de caractériser les répondants: leur âge, leur sexe, leur goût pour la lecture, leurs aspirations scolaires et leur origine sociale.

En effet, selon plusieurs auteurs (Mellouki, 1979; Jencks, 1979; Coleman, 1966), il y a une relation directe entre les aspirations scolaires, la réussite scolaire et l'origine sociale. Il en est de même pour le sexe, puisqu'il semble que les filles lisent plus, en général, que les garçons (Hould 1981a, p. 79; Ryan, 1986b).

Le secteur d'étude a, lui aussi, selon le témoignage de plusieurs enseignants une certaine influence puisque les élèves de l'enseignement professionnel seraient, semble-t-il, habituellement plus faibles en français que les élèves de l'enseignement général.

Des questions ont été posées aux élèves sur leur goût pour la lecture et l'écriture; puisque habituellement, on est porté à faire plus souvent, mieux et plus facilement une activité que l'on aime.

Les aspirations scolaires des élèves ont aussi été regardées, puisqu'il est habituellement nécessaire pour les élèves qui poursuivront des études avancées (CEGEP ou université) de consacrer plusieurs heures à la lecture et d'écrire un français correct.

Au début du mois de juin 1987 un questionnaire confidentiel sans être anonyme était remis à chaque élève des groupes choisis. L'élève l'identifiait en y indiquant son nom, le complétait et le remettait à son enseignant à la fin du cours. L'ensemble des candidats a très bien collaboré à cette enquête et a répondu consciencieusement à toutes les questions; seulement quelques questionnaires comptaient une ou deux réponses incomplètes.

Dans un second temps, nous sommes allés chercher, pour chacun des élèves ayant répondu à notre questionnaire, les résultats qu'il avait obtenus à l'épreuve de français écrit qu'il a rédigé au cours du mois de mai 1987. Nous prendrons ces résultats obtenus par les élèves à cette épreuve comme étant exempts de biais, les copies des candidats ayant été corrigées de façon anonyme par

du personnel spécialisé dans la correction de ce type d'épreuve, la même grille ayant été appliquée à tous les candidats.

Le type d'analyse

Tout en étant centrée sur les effets ou l'influence des habitudes de lecture sur la réussite en français écrit, notre étude est davantage de type descriptif que de type explicatif, à proprement parler, et encore moins causal.

Il n'en reste pas moins toutefois qu'elle s'appuiera sur des données quantitatives (statistiques) relativement à l'utilisation des ressources documentaires (habitudes de lecture) par les élèves de cinquième secondaire de la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette, d'une part, et sur les performances de ces mêmes élèves, traduite en résultats (notes numériques) obtenues à l'épreuve de français écrit de mai 1987.

Dans un premier temps, nous avons effectué sur nos données des opérations relevant de la statistique descriptive qui ont fait appel au calcul de fréquences et aux valeurs dites de tendance centrale, notamment la moyenne, et ce pour toutes les données recueillies tant par le questionnaire que par l'épreuve de français. Afin de faire ressortir certains traits caractéristiques de l'élève qui réussit bien en français écrit, nous avons alors divisé les élèves en trois sous-groupes déterminés par le résultat total à l'épreuve de français écrit du MÉQ:

Tableau 9: L'échantillon - les sous-groupes

Sous-groupes	Fourchette	Nombre de candidats
30 % inférieurs	entre 0% et 55%	69 candidats
40 % moyens	entre 56% et 71%	85 candidats
30 % supérieurs	entre 72% et 100%	69 candidats

Ce calcul des **fréquences** a donné pour chacune de nos variables un tableau semblable au suivant:

Tableau 10: Exemple de calcul de fréquence

TABLE OF TOT2[1] BY Q2[2]			
TOT2	Q2		
FREQUENCY PERCENT ROW PCT COL PCT	1[G]	2[F]	TOTAL
FAIBLE	36 16.14 52.17 36.00	33 14.60 47.83 26.83	69 30.94
MOYEN	38 17.04 44.71 38.00	47 21.08 55.29 38.21	85 38.12
FORT	26 11.66 37.68 26.00	43 19.28 62.32 34.96	69 30.94
TOTAL	100 44.84	123 55.16	223 100.00

[1] TOT2: Résultat à l'épreuve
[2] Q2: Réponse à la question no 2
[G] Garçons
[F] Filles

Ces pourcentages ont varié légèrement selon les questions étudiées puisque certains candidats n'avaient pas répondu à toutes les questions.

Nous avons aussi soumis quelques variables à des comparaisons en utilisant le **TEST *t***. Cette procédure vise à faire ressortir les divergences (Weinbach, 1987. p. 149) entre deux groupes; c'est pourquoi nous avons opposé les élèves qui ont répondu à des questions à ceux qui n'ont pas répondu à la même question.

Pour un certain nombre de variables nous avons effectué une procédure dite ***Duncan's multiple range test*** qui visait à vérifier si les variables sont différentes les unes des autres et ce en relation avec le résultat total de l'épreuve. *The objective of* [the] ***multiple comparaison procedures is to control the probability of erroneously concluding a pair difference exists when in fact it does not*** (Wall, 1986, p. 4.10). Cette étude nous présente le tableau suivant:

Tableau 11: Exemple de rapport suite à la procédure **Duncan**

Regroupement	Moyenne	Nombre	Variable
GROUPING	MEAN	N	V:8: la lecture de livres
A	65,717	46	5 HRS ET +
A	65,148	81	3-4 HRS
B	59,333	96	1-2 HRS

Nous avons aussi établi et examiné les relations qui pouvaient exister entre les habitudes de lecture chez les élèves de cinquième secondaire et leur réussite en français écrit en tenant compte de certains facteurs sociaux, familiaux et personnels

Dans cette étude, nous avons utilisé l'indice Pearson pour marquer le coefficient de corrélation entre la variable indépendante et les variables dépendantes. Le coefficient de corrélation est une mesure qui indique la force du lien entre deux variables; il peut être positif ou négatif. (Masson, 1988, p. 388-389; Weinbach, 1987, p. 140).

Tableau 12: Coefficient de corrélation

CORRÉLATION NÉGATIVE			CORRELATION POSITIVE		
forte	moyenne	faible	faible	moyenne	forte
-1,00			0,00		+1,00

L'analyse statistique à l'aide du progiciel SAS® nous a permis de préparer pour chacune de nos variables (celles qui n'étaient pas dichotomiques) un tableau semblable à celui qui suit:

Tableau 13: Exemple de rapport sur le coefficient *Pearson*

PEARSON CORRELATION COEFFICIENT/ PROB > |R| UNDER HO:RHO/ NUMBER OF OBSERVATION	
Q8 (nombre d'heures de lecture de livre)	0.17983 0.0074 223

A ce moment, nous tiendrons compte, pour porter notre jugement sur ces données d'un *niveau de confiance (PR>F)* qui sera exprimé en pour-cent (%). Ainsi PR>F : 0.0074 sera considéré par nous comme 99,26% (Weinbach, 1987; p. 98). Dans la présente étude nous considérons comme significatif un résultat qui atteint un niveau de confiance égal ou supérieur à 95%.

L' analyse de corrélation a été effectuée en premier sur les résultats de l'épreuve de français en relation avec chacun des dix critères de la grille de correction. Ensuite, les résultats obtenus à l'épreuve de français ont été mis en relation avec les autres variables dites de contrôle (relatives aux aspects familiaux et socioculturels) ou indépendantes (relatives aux ressources documentaires). La liste de ces coefficients de corrélation se trouve aux parties 1 et 2 de l'Annexe C.

Pour certaines variables, celles qui demandaient une réponse dichotomique, nous avons établi le X^2 . Le résultat de ce calcul ne peut pas être négatif. Cet indice doit être 0 (zéro) ou positif plus grand que zéro (Masson, 1988; p. 494).

Pour ces variables, nous avons obtenu des représentations comme celles du tableau suivant:

Tableau 14: Exemple de tableau d'analyse du X^2

STATISTIC FOR TABLE OF TOT2[1] BY Q21[2]			
STATISTIC	DF	VALUE	PROB
CHI-SQUARE	2	10,978	0.004
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE	2	11.282	0.004
MANTEL-HAENSZEL CHI-SQUARE	1	10.403	0.001
PHI		0.225	
CONTIGENCY COEFFICIENT		0.220	
CRAMER'S V		0.225	

[1] TOT2: Résultat à l'épreuve
[2] Q21: Réponse à la question no 21

Nous avons aussi soumis nos données à un test de régression *(Stepwise regression procedure for dependant variable)* afin de déterminer parmi l'ensemble des variables celles qui influençaient le plus fortement les résultats de l'épreuve et ce en excluant les variables qui étaient des composantes de la note finale de l'épreuve. Nous avons présenté les résultats de cette analyse à l'annexe C, partie 3.

Nous croyons pouvoir obtenir de ces différentes analyses suffisamment de données et ainsi comparer les différentes variables entre elles de façon satisfaisante.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

- La scolarité des parents
- Les loisirs des parents
- L'entourage
- Le candidat
- La perception de ses compétences
- Les moyens d'apprendre
- Les loisirs
- Les sorties préférées
- Les aspirations scolaires
- Aimer l'école
- La lecture de livres
- La lecture de revues et journaux
- La lecture
  - Quoi?
  - Où?
  - Quand?
  - Depuis quand?
- Les livres, d'où viennent-ils?
- La bibliothèque scolaire
- Une conclusion

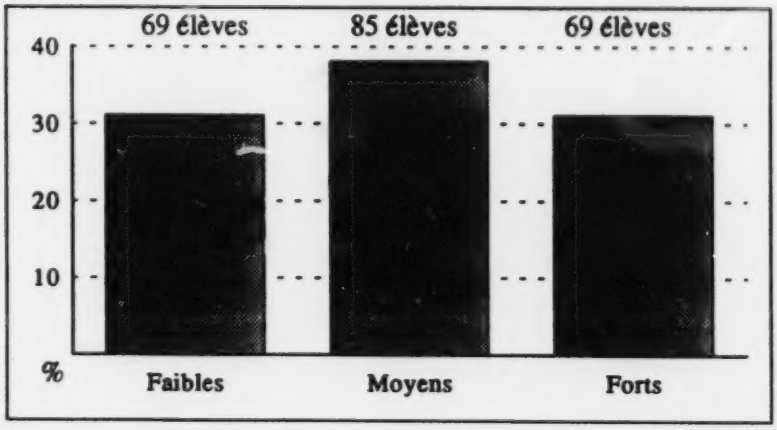
CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Nous présentons maintenant les principaux tableaux illustrant les résultats de l'enquête effectuée auprès des élèves de 5e secondaire de la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette en mai 1987 ainsi que leurs résultats obtenus à l'épreuve de production d'un discours écrit à cette même époque.

Nous avons obtenu le taux de réponse de 84,8%, soit 223 élèves sur 263. Le tableau suivant nous présente la répartition des candidats dans les différentes écoles et aussi dans les groupes à l'intérieur de l'école.

Tableau 15: Les trois (3) sous-groupes

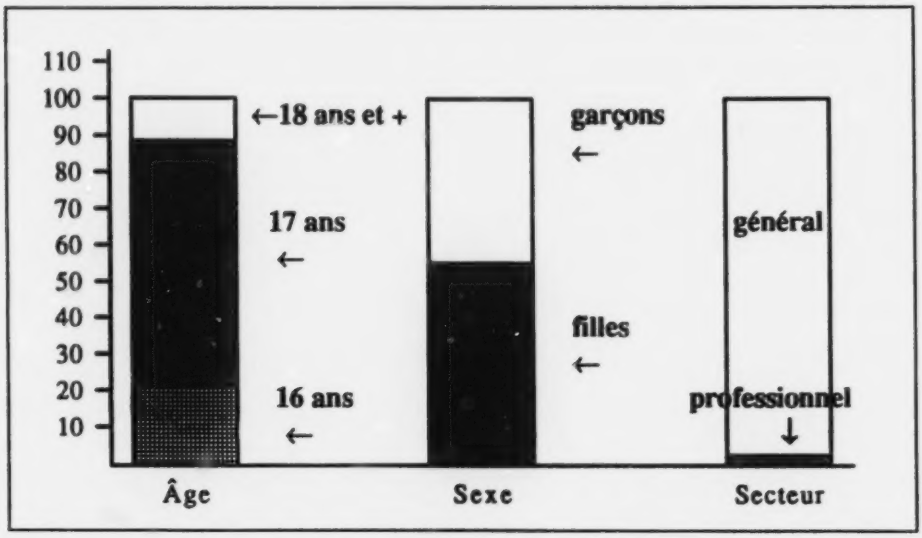


Pour ces 223 candidats (100 garçons, 123 filles), nous disposions aussi, grâce à la collaboration du ministère de l'Éducation, de leurs résultats détaillés à l'épreuve de français écrit (production d'un discours écrit) de mai 1987.

Tous les tableaux que nous présentons dans ce chapitre sont construits de la même façon: pour chacun des points étudiés, nous tenons compte de trois sous-groupes de candidats: une ligne pour ***les faibles*** qui représentent une strate d' environ 31% de notre échantillon, une pour ***les moyens*** qui comptent pour 38% et une troisième pour ***les forts*** qui représentent environ 31% des élèves.

Pour avoir une meilleure idée des différentes caractéristiques de notre échantillon nous avons regroupé, dans la figure suivante, les données relatives à nos candidats. Des données détaillées figurent aux tableaux 25 et 26 qui suivent.

Figure 16: Âge - Sexe - Secteur d'étude



Dans la présente recherche, notre tâche était d'associer les résultats des élèves à cette épreuve à leurs habitudes de lecture afin de voir quels étaient ceux qui avaient eu une meilleure performance. Nous avons, pour ce faire, suite à l'analyse de la documentation écrite sur le sujet, établi les

principaux aspects qu'il était nécessaire d'interroger. Nous retenons les éléments formant le tableau suivant.

Tableau 17: Synthèse des éléments descriptifs présentés

Éléments descriptifs		Questions
1. Le milieu de vie: famille, ami(e)s ou enseignant(e)		
1.1	scolarité du père - ayant terminé son primaire, son secondaire, - son collégial ou un niveau universitaire	Q28
1.2	scolarité de la mère: selon les mêmes catégories	Q29
1.3	le goût du père pour la lecture (loisir)	Q34
1.4	le goût de la mère pour la lecture (loisir)	Q35
1.5	motivation et encouragement extérieur	
	- la famille	Q18
	- les ami(e)s	Q19
	- cercle d'ami(e)s lecteurs	Q21
	- les enseignants	Q20
2. L'élève		
2.1	âge des élèves (ans): 16, 17, 18, 19 ou plus	Q4
2.2	le sexe: garçon ou fille	Q2
2.3	élève du général ou du professionnel	Q3
2.4	perception de ses compétences en grammaire et en orthographe	Q5
2.5	les aspirations scolaires de l'enfant, son désir de poursuivre ses études au-delà du niveau secondaire	Q30
2.6	motivation à fréquenter l'école	Q6
2.7	ce qui est important pour apprendre	Q23
2.8	le goût de l'enfant pour la lecture (loisir)	Q32
2.9	le goût de l'enfant pour le théâtre (comme spectacle)	Q33
3. La lecture		
3.1	le nombre d'heures par semaine consacrées à la lecture de livres	Q8
3.2	le nombre d'heures par semaine consacrées à la lecture de revues et journaux	Q10
3.3	quels sujets de livres	Q22
3.4	où lis-tu?	Q16
3.5	quand?	Q12
3.6	depuis quand?	Q13
3.7	où prends-tu les livres que tu lis?	Q17
4. La bibliothèque scolaire		
4.1	fréquentation	Q25

La scolarité des parents

Il était demandé aux élèves de nous indiquer le niveau de scolarité complété par leur père. Les différentes réponses ont été regroupées ainsi:

Tableau 18: Scolarité du père (Q28)

		Primaire	Secondaire	Collège	Université
Faibles	(31,16%)	14,88	8,84	2,79	4,65
Moyens	(37,67%)	19,07	11,62	5,12	1,87
Forts	(31,16%)	9,29	13,44	3,24	5,1
Tous	100%	43,24	33,9	11,15	11,62
Résultat moyen en %		60,51	65,03	63,00	62,84

PR > F : 0,2557 (niveau de confiance de 74,43%)

Nous remarquons que le niveau de scolarité du père n'est pas un facteur déterminant dans les résultats en production écrite des élèves de 5e secondaire, étant donné qu'une différence de moins de 5% est observée entre les élèves dont le père a un niveau de scolarité *primaire*, *secondaire*, *collégial* ou *universitaire*.

Tableau 19: Scolarité de la mère (Q29)

		Primaire	Secondaire	Collège	Université
Faibles	(30,41%)	8,75	15,22	5,52	0,92
Moyens	(38,71%)	14,29	14,75	7,83	1,84
Forts	(30,94%)	4,60	16,61	5,99	3,68
Tous	100%	27,64	46,58	16,04	6,44
Résultat moyen en %		61,283	61,58	62,071	71,000

PR > F : 0,1460 (niveau de confiance de 85,4%)

Afin d'obtenir des données comparables, nous avions posé la même question sur la scolarité de la mère. Les réponses ont été regroupées de façon similaire. Nous remarquons que les élèves dont la mère a une scolarité de niveau universitaire ont un résultat moyen supérieur de 9% comparativement à celui des autres catégories. À ce niveau d'analyse, il nous est possible de constater que les élèves dont la mère est plus scolarisée ont de meilleurs résultats. L'écart que nous avions observé dans le cas de la scolarité du père était plus petit si on le compare à celui observé dans le cas de la scolarité des mères.

Nous pourrons vérifier au moment de l'étude des corrélations si cette observation a effectivement une influence réelle et constante sur la réussite scolaire.

Les loisirs des parents

Une question sur les loisirs des parents était posée comme suit:

Quels sont les principaux loisirs de ton père? Indique en face de l'activité

1 (pour son premier choix)
2 (pour son deuxième choix)
3 (pour son dernier choix)

L'élève devait indiquer les préférences de ses parents en faisant trois choix. Les activités choisies ont été regroupées ainsi:

1. pratiquer un sport: chasse, pêche, golf;
2. participer à des activités sociales: associations, clubs sociaux, bingo, prendre un verre dans un bar;
3. aller au théâtre;
4. faire de la musique ou aller au concert;
5. visiter des musées ou des expositions;
6. assister à des matchs sportifs;
7. LIRE;
8. pratiquer des hobbies: bricolage, cuisine;
9. faire des voyages;
10. regarder la télévision.

Dans un premier temps, nous dressons un tableau illustrant les loisirs que les élèves perçoivent comme étant les activités de loisir habituelles de leur père.

Tableau 20: Les loisirs du père

Choix	Premier		Deuxième		Troisième	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Pratique / sport	**29,8**	**1**	13,2	4	16,0	2
Soirées sociales	11,5	4	9,9	6	0,4	6
Théâtre	1,4	10	1,4	10	2,2	10
Concerts	1,4	10	3,3	8	3,9	9
Expositions	1,8	8	2,4	9	7,2	7
Match	8,7	6	14,2	3	9,4	6
Lire	9,2	5	11,3	5	6,6	8
Hobbies	20,2	2	18,4	1	13,8	2
Voyages	1,8	8	9,4	7	9,9	4
Télévision	14,2	3	16,5	2	21,5	1

Tableau 21: La lecture comme loisir du père (Q34)

	Choix	Premier	Deuxième	Troisième	Total
Faibles	(30,88%)	3,23	2,37	1,67	7,27
Moyens	(37,79%)	2,76	4,74	2,22	9,72
Forts	(31,34%)	3,23	4,27	2,78	10,28
Tous	(100%)	9,22	11,37	6,67	27,27
Résultat moyen en %		**non**: 61,982		**oui**: 65,089	
Indice ITI		0,1483		0,1637	

Parmi les loisirs du père, nous avons choisi d'isoler le loisir lecture, puisque nous croyons qu'il pourrait être utile, pour appuyer notre hypothèse de recherche, de mieux définir cette variable. Il apparaît, selon les tableaux précédents que les pères retiennent généralement la pratique d'un **sport** comme activité de loisir et le bricolage comme hobby. La lecture pour sa part n'est pas une activité de loisir retenue prioritaire par les pères puisqu'elle ne figure jamais avant le 5e rang, selon le témoignage des élèves.

Plus de 27% des pères ont la lecture comme activité de loisir et il n'y a pas, à première vue, d'influence directe observable sur la réussite en français écrit des enfants puisque la répartition des pères-lecteurs est à peu près uniforme dans les différents sous-groupes (forts, moyens, faibles).

Comme nous l'avions fait pour le père, les réponses relatives aux loisirs de la mère ont été regroupées pour donner le tableau suivant:

Tableau 22: Les loisirs de la mère

Choix	Premier		Deuxième		Troisième	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Pratique / sport	8,6	4	4,2	7	4,5	8
Soirées sociales	15,9	3	13,0	4	7,3	5
Théâtre	1,4	10	1,4	10	4,0	9
Concerts	4,1	6	4,6	6	6,2	7
Expositions	2,7	8	2,3	9	6,2	7
Match	1,4	10	2,8	8	2,3	10
Lire	21,4	2	20,4	2	11,9	3
Hobbies	33,2	1	22,2	1	14,1	2
Voyages	3,2	7	10,2	5	10,7	4
Télévision	8,2	5	14,4	3	32,8	1

Les mères pour leur part ont la lecture comme une de leurs principales activités de loisir. En effet, la lecture est considérée comme deuxième choix, en second, après la pratique de *hobbies* tel la cuisine, la couture ou le tricot.

Cette situation est passablement différente de celle des pères. Nous pouvons aussi dresser le tableau suivant en regroupant les réponses en fonction des résultats des élèves à l'épreuve:

Tableau 23: La lecture comme loisir de la mère (Q35)

	Choix	Premier	Deuxième	Troisième	Tous
Faibles	(31,51%)	4,11	5,58	2,27	11,96
Moyens	(37,9%)	10,05	6,98	6,82	23,85
Forts	(30,59%)	6,85	7,91	2,84	17,6
Tous	(100%)	21,01	20,47	11,93	53,6
Résultat moyen en %		**non**: 60,669		**oui**: 64,874	
Indice ITI		0,0292		0,0293	

En contrepartie, la mère-lectrice semble avoir une certaine influence sur le succès scolaire de son enfant; plus de 17% des mères des **forts** sont des lectrices alors que seulement 11% des mères des **faibles** ont cette habitude. Une analyse statistique sommaire (ITI : 0,0293) nous permet de constater qu'il existerait un lien entre les deux variables: goût de la mère et appartenir au sous-groupe des 30% supérieurs.

L'entourage

Les questions 18 à 21 portaient sur l'entourage de l'élève et sur l'influence possible des parents, ami(e)s ou enseignants sur l'élève. Nous verrons donc quelles sont les stimulations extérieures qui ont de l'influence sur le succès scolaire de l'élève.

Tableau 24: Qui t'encourage à lire?

	Faibles 31,22%	Moyens 37,56%	Forts 31,22%	Tous 100%	X^2	PROB
Ta famille	17,65	23,53	22,62	63,80	4,06	0,13
Ton entourage	10,00	11,82	12,27	34,09	1,32	0,52
Tes enseignants	23,08	34,39	30,32	87,78	**15,97**	**0,000**
Tes ami(e)s lisent-ils?	14,22	20,18	22,48	56,88	**10,98**	**0,004**

Les élèves forts se considèrent plus encouragés à lire que les faibles tant par la famille que par l'entourage et les enseignants. C'est le groupe des **forts** qui compte parmi leurs amis plus de jeunes qui lisent eux aussi. Les **faibles** avouent sentir moins les stimulations de leur entourage. Le X^2 indique ici qu'il existerait un lien entre l'encouragement par les enseignants et le cercle d'amis-lecteurs et la réussite de l'épreuve, et ce avec un niveau de probabilité élevé, plus de 99%.

Le candidat

Tableau 25: L'âge (Q4)

		16 ans	17 ans	18 ans ou +
Faibles	(30,94%)	5,83	19,28	5,83
Moyens	(38,12%)	9,42	25,11	3,59
Forts	(30,94%)	7,17	22,42	1,35
Tous	(100%)	22,42	68,81	10,77
Résultat moyen en %		65,720	63,336	53,04

Dans notre questionnaire d'enquête, plusieurs questions portaient sur l'élève lui-même. Elles tentaient de dresser les principaux traits caractéristiques des élèves.

Nous avons considéré l'âge du candidat. Afin de simplifier le tableau nous avons regroupé les données recueillies à la question 4 tenant compte des *16 ans*, *17 ans* et *18 ans et plus*

Tableau 26: L'indice **Duncan** et l'*âge*

Regroupement	Moyenne	Nombre	Variable
A	65,720	50	16 ans
A	63,336	149	17 ans
B	53,042	24	18 ans et +

PR > F : 0,0012 Duncan: le groupe *18 ans et plus* est différent des autres

Il ressort que les élèves de 16 ans ont une moyenne de près de 2,5% supérieure à celle des élèves de 17 ans. Le sous-groupe des 18 ans ou plus était réellement différent des autres et beaucoup plus faible. En effet, les élèves plus âgés ont un résultat moyen de plus de 10% plus bas que les élèves de 16 ou 17 ans.

Tableau 27: Le sexe (Q2)

		Garçons	Filles
Faibles	(30,94%)	16,14	14,80
Moyens	(38,12%)	17,04	21,08
Forts	(30,94%)	11,66	19,28
Tous	(100%)	44,84	55,16
Résultat moyen en %		59,98	65,024
PROB > |T|		0,0095	0,0091

Nous avons ensuite regardé si le fait d'être un garçon ou une fille pouvait avoir une influence sur le résultat à l'épreuve. Selon les données de notre enquête présentées au tableau précédent, il nous apparaît que dans les 62% des élèves **forts** sont des filles alors que les garçons comptent pour 52% des élèves **faibles**. De plus, un écart d'environ 5% marque la moyenne des garçons qui est inférieur à celle des filles.

Une question de notre enquête portait sur le secteur d'étude de l'enfant à savoir s'il était un élève de l'enseignement professionnel qui poursuivait des études pour obtenir un diplôme d'études secondaires avec mention (infirmière-auxiliaire, agent de bureau, mécanique automobile, etc.) ou s'il complétait une cinquième secondaire pour aller, au mois de septembre suivant, au CEGEP pour y poursuivre des études collégiales.

Tableau 28: Le secteur d'étude: général ou professionnel

		Général	Professionnel
Faibles	(30,94%)	28,70	2,24
Moyens	(38,12%)	38,12	0,00
Forts	(30,94%)	30,49	0,45
Total	(100%)	97,31	2,69

Etant donné que notre échantillon représentant les élèves de l'enseignement professionnel n'était que de 3%, il ne nous apparaît pas représentatif pour tirer des conclusions sur les différences entre le succès en français écrit sur ces élèves et ceux de l'enseignement général.

Pour avoir une meilleure idée des différentes caractéristiques de notre échantillon, nous vous invitons à consulter la figure 16: Âge - Sexe - Secteur. Cette présentation graphique illustre les proportions relatives des différents groupes et sous-groupes: âge (16 ans, 17 ans, 18 ans et +), sexe (filles, garçons), secteur (professionnel, général).

La perception de ses compétences

Nous avons demandé aux élèves de nous dire comment ils évaluaient leur niveau de compétence sur différents aspects de l'apprentissage de la langue française. Ce sont les compétences en grammaire et en orthographe qui ont retenues principalement notre attention.

Tableau 29: La comparaison des compétences orthographiques

	Faibles 30,94%	Moyens 38,12%	Forts 30,94%	Tous 100%	Commentaires
Perception - Excellent	0,45	1,35	8,07	9,87	mauvais
Résultat - 10/10	0,9	6,73	10,76	18,39	estimé
Perception - Très bon	3,14	6,28	13,00	22,42	mauvais
Résultat - 8/10	7,62	12,56	15,25	35,43	estimé
Perception - Bon	15,7	22,87	8,52	47,09	mauvais
Résultat - 6/10	7,17	12,56	4,48	24,22	estimé
Perception - Médiocre	11,66	7,62	1,35	20,63	**estimé**
Résultat - moins de 6	15,25	6,28	0,45	21,98	**juste**

Perception utilisé pour désigner la perception que l'élève a de ses compétences
Résultat utilisé pour désigner le résultat obtenu à l'épreuve du MÉQ

Nous avons considéré comme un estimé juste, un rapport ayant un écart de moins de 5% entre la perception et le résultat final. La perception de l'élève est marquée en *excellent, très bon, bon ou médiocre* et son résultat au MÉQ est inscrit en chiffres */10*.

Nous pouvons observer dans les tableaux la comparaison pour les compétences en orthographe (Tableau 27) et en grammaire (Tableau 28) entre *ce qu'on pense qui est* et *ce qui est réellement*, c'est-à-dire la perception qu'a l'élève de ses capacités et sa performance réelle à l'épreuve. L'élève devait dire ce qu'il pensait de ses compétences relatives à la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire.

En consultant le tableau précédent, nous constatons que les élèves ne semblent pas évaluer de façon précise leur niveau de compétence en orthographe. Plus de 67% se disent bon ou médiocre alors que seulement 46% ont moins de 8/10. En plus, 32% se disent très bon ou excellent et près de 54% ont plus de 8/10.

Nous observons donc, pour l'**orthographe**, que seuls les élèves *médiocres* ont une appréciation réaliste de leur situation. Nous pouvons aussi considérer que les autres candidats pris dans leur ensemble (*excellent*, *très bon* et *bon*) ont eux aussi une perception juste de leur chance de succès.

D'autre part, si nous observons les candidats selon qu'ils sont considérés comme *forts* ou comme *faibles*, nous constatons que la vision de leurs compétences en orthographe est différente de la réalité, particulièrement en ce qui concerne les élèves *faibles*, c'est-à-dire ceux qui maîtrisent mal cette habileté. En effet 11% des *faibles* se considèrent comme médiocre alors que 15% n'ont pas effectivement obtenu la note de passage (60%) en orthographe.

En ce qui concerne la **grammaire**, nous avons effectué la même analyse. Nous constatons qu'au point de vue des compétences grammaticales la plupart des élèves ne peuvent estimer avec précision leur niveau de maîtrise des règles grammaticales. Dans la population totale étudiée, près de 13% des candidats se disent médiocres alors qu'effectivement plus de la moitié d'entre eux n'obtiennent pas la note de passage (60%) pour ce critère.

Cette tendance s'observe aussi pour les élèves ayant de bons résultats. Près de 3% des candidats se croient excellents alors que plus de 15% ont obtenu une marque parfaite de 10/10. Comme nous le voyons dans le tableau suivant, les forts ont une perception précise de leur compétence au niveau du créneau *très bon*. C'est aussi cette conclusion qu'il est possible de tirer pour l'ensemble des candidats puisque les *moyens* aussi apprécient assez justement leurs compétences à ce niveau.

Tableau 30: La comparaison des compétences en grammaire

	Faibles 30,94%	Moyens 38,12%	Forts 30,94%	Tous 100%	Commentaires
Perception - Excellent	0,00	0,45	2,25	2,7	mauvais
Résultat - 10/10	0,00	2,69	12,56	15,25	estimé
Perception - Très bon	3,60	6,76	11,26	21,62	**estimé**
Résultat - 8/10	1,35	5,83	11,21	18,39	**juste**
Perception - Bon	20,27	26,13	16,67	63,06	mauvais
Résultat - 6/10	1,35	9,87	4,04	15,25	estimé
Perception - Médiocre	7,21	4,95	0,45	12,61	mauvais
Résultat - moins de 6	28,25	19,74	3,14	51,12	estimé

Les moyens d'apprendre

Nous avons aussi posé aux élèves une question sur l'importance qu'ils accordaient aux différents moyens pour apprendre. La question était formulée ainsi: *Quelle importance accordes-tu aux moyens d'apprendre suivants?*

Les réponses à cette question ne permettent pas de faire ressortir des différences très marquées entre les témoignages des forts et ceux des faibles. Ils sont unanimes à dire que les notes personnelles ou celles de l'enseignant sont de première importance pour réussir.

Toutefois, nous constatons que les élèves forts accordent comme troisième (3e) choix *les manuels scolaires* alors que les faibles eux considèrent *les journaux* comme troisième choix. Pour leur part, les *moyens* accordent, en troisième lieu leur préférence aux rencontres avec les ami(e)s. De plus, les élèves forts et moyens accordent une certaine importance aux *sorties éducatives* (6e choix).

Tableau 31: Moyens d'apprendre

	Faibles 30,77		Moyens 38,01		Forts 31,22		Tous 100	
Manuels scolaires	10,41	6	15,38	4	15,84	3	41,63	3
Notes de cours	**18,92**	**1**	25,68	1	24,77	1	69,37	1
Notes personnelles	18,02	2	21,17	2	21,62	2	60,81	2
Journaux et revues	13,51	3	10,81		12,61	5	36,94	5
Ouvrages de référence	7,27		10,45		8,18		25,91	
Document a.v. en classe	10,41		10,41		8,60		29,41	
Radio	7,21		10,36		7,21		24,77	
Télévision	9,46		13,51		10,81		33,78	
Cinéma	5,43		5,43		3,17		14,03	
Ateliers et laboratoires	10,81	5	14,41	5	11,71		36,94	5
Sorties éducatives	10,36		13,06	6	12,16	6	35,59	
Visites d'exposition	6,76		8,56		9,46		24,77	
Rencontre d'ami(e)s	13,06	4	18,47	3	13,51	4	45,05	4

Les loisirs

Afin de cerner le portrait socioculturel de l'élève, nous lui avons posé des questions sur ses loisirs préférés Cette question visait ainsi à voir quelle importance il accordait à la lecture. Le candidat devait répondre à la question suivante: *Parmi les activités suivantes, choisis les trois activités qui t'intéressent le plus?* Il choisissait 3 activités et les plaçait par ordre d'importance.

L'activité de loisir placée au premier rang est la *pratique du sport* comme premier choix alors qu'*écouter de la musique* arrive au premier rang pour le deuxième choix. Enfin *jaser* est en première place comme 3e choix. Ces trois activités de loisir sont aussi les trois ayant obtenu le plus haut pourcentage comme premier choix; elles constituent à elles seules 75% des activités de loisirs des jeunes.

Tableau 32: Les loisirs des élèves

Choix	Premier		Deuxième		Troisième	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Sports	**39,8**	**1**	10,4	5	11,4	5
Télévision	4,1	5	14,5	3	14,2	3
Théâtre	3,6	6	2,3	9	3,7	8
Cinéma	3,2	7	13,1	4	13,2	4
LIRE	6,8	4	8,6	6	10,1	6
Photographie	0,9	10	2,7	8	3,2	9
Peinture	2,7	9	0,9	10	0,9	10
Faire de la musique	3,2	7	4,5	7	4,6	7
Écouter de la musique	11,3	3	22,2	1	19,2	2
Jaser	24,9	2	20,8	2	19,6	1

Nous constatons que la lecture ne figure jamais parmi les trois premiers choix de l'ensemble de notre public cible. Ce choix d'activité rejoint celui des pères pour qui aussi la lecture n'est jamais parmi les activités prioritaires.

Tableau 33: La lecture comme loisir de l'élève

	Choix	Premier	Deuxième	Troisième	Total
Faibles	(30,94%)	0,90	1,81	1,37	4,08
Moyens	(38,12%)	3,17	3,62	3,65	10,44
Forts	(30,94)	2,71	3,17	5,02	10,90
Tous	(100%)	6,79	8,60	10,05	25,42
Résultat moyen en %		**non**: 61,048		**oui**: 67,875	
Indice ITI		0,0015		0,0020	

Nous avons regroupé les choix faits par les candidats selon qu'ils avaient été forts, moyens ou faibles à l'épreuve. Près de 11% des élèves *forts* et plus de 10% des élèves *moyens* aiment la lecture alors que seulement 4% des élèves *faibles* avouent avoir cette habitude.

De plus, nous observons que les élèves qui disent aimer la lecture ont eu plus de 67% de moyenne à l'épreuve de français écrit alors que les élèves qui disent ne pas lire ont eu 61% de moyenne à cette même épreuve, soit une différence de 6% sur leur résultat total. À prime abord, nous pouvons croire que la lecture pourrait influencer le résultat de l'élève à l'épreuve, mais nous verrons au chapitre suivant si effectivement un lien existe entre ces deux variables.

Les sorties préférées

Tableau 34: Les sorties préférées des élèves

Choix	Premier		Deuxième		Troisième	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Film	18,0	3	17,6	2	25,2	1
Match	23,4	2	18,9	1	10,8	5
Théâtre	7,6	4	11,7	4	9,9	6
Spectacle Rock	30,6	1	17,1	3	12,2	3
Concert symphonique	0,9	8	1,8	9	1,8	9
Chanteur français	5,0	7	6,3	7	6,8	7
Musée	0,5	9	3,6	8	3,6	8
Salon de l'auto	6,3	6	11,7	4	17,1	2
Parade de mode	7,7	4	10,8	6	11,7	4

Une autre question était posée sur les loisirs des enfants pour tenter de voir quelles étaient les sorties préférées des élèves de cinquième secondaire. Nous avons interrogé les jeunes de la manière suivante: *Si un ami ou une amie voulait te faire plaisir en t'offrant des billets pour un*

spectacle, LEQUEL choisirais-tu? Ils devaient choisir trois activités, en indiquant quel serait son premier, ce deuxième et son troisième choix. parmi les activités listées dans le tableau précédent.

Dans l'ensemble, les activités *culturelles*, à part le cinéma, ne sont pas parmi les loisirs préférés des jeunes; le théâtre est au quatrième rang dans l'ordre des activités les plus choisies par les adolescents. Les autres, comme la visite de musée et les spectacles de chanteurs ou de musiciens (autres que Rock) sont loin derrière en 7e, 8e ou 9e positions.

Tableau 35: Le théâtre (comme spectacle)

	Choix	Premier	Deuxième	Troisième	Total
Faibles	(31,08%)	2,25	5,86	2,25	10,36
Moyens	(37,84%)	3,15	8,56	3,60	15,81
Forts	(31,08%)	2,25	4,50	4,05	10,80
Tous	(100%)	7,66	11,71	9,91	36,97
Résultat moyen en %		**non**: 61,265		**oui**: 66,400	
Indice ITI		0,0173		0,0154	

Il semble y avoir un lien (indice ITI: 0,0154) entre le fait d'aimer aller au théâtre et la réussite à l'épreuve de français; cette tendance sera vérifiée au moment de l'analyse des corrélations.

Les aspirations scolaires

Pour mieux cerner le contexte socioculturel de l'élève, nous lui avons demandé: *Toi, à quel niveau scolaire penses-tu arrêter tes études?* Cette question a été utilisée pour tenter de déterminer les aspirations *scolaires* des élèves. Nous avons considéré les différentes étapes du cheminement scolaire pour délimiter les strates:

- à la fin du secondaire;
- à la fin du collégial;
- après avoir complété un cours universitaire.

Tableau 36: Les aspirations scolaires (Q30)

		Secondaire	Collège	Universitaire
Faibles	(31,08%)	5,41 (17%)	16,22 (52%)	9,46 (30%)
Moyens	(37,84%)	5,41 (14%)	18,47 (49%)	3,96 (37%)
Forts	(31,08%)	1,35 (4%)	10,81 (35%)	18,92 (61%)
	100%	12,16	45,5	42,34
Résultat moyen en %		56,44	60,92	66,54

Tableau 37: L'indice **Duncan** des *aspirations scolaires*

Regroupement	Moyenne	Nombre	Variable
A	66,543	94	Université
B	60,921	101	CEGEP
B	56,444	27	Secondaire

PR > F : 0,0012 Duncan: le groupe "Université" est différent des autres

Lorsque nous demandons aux élèves à quel niveau d'étude ils pensent terminer leur scolarisation, nous remarquons que les élèves qui ont bien réussi à l'épreuve de français écrit envisagent de prolonger leurs études jusqu'au niveau universitaire (ces élèves ont eu plus de 66%) alors que ceux qui pensent terminer leurs études avec leur 5e secondaire ont eu moins de succès (56% de moyenne).

Aimes-tu l'école?

Tableau 38: La motivation à fréquenter l'école

		Beaucoup et *Assez*		*Un peu* et *Pas du tout*	
		% du groupe	*% du sous-groupe*	% du groupe	*% du sous-groupe*
Faibles	31,22%	15,02	***48,11***	17,19	***51,89***
Moyens	37,56%	24,44	*65,07*	13,12	*34,93*
Forts	31,22%	22,62	***72,45***	8,59	*27,55*
Tous	100%	61,08		38,92	

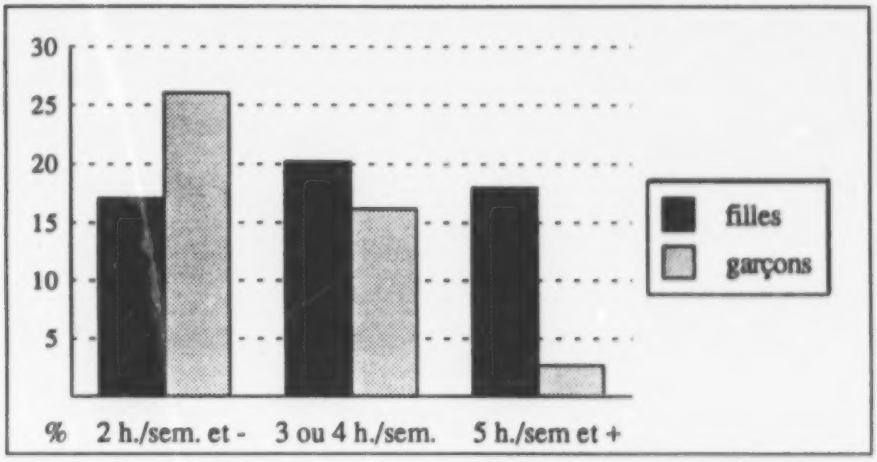
Seulement la moitié des élèves faibles disent aimer aller à l'école alors que la proportion d'élèves qui sont bien à l'école est plus grande parmi les élèves qui sont moyens (près de 2 sur 3) ou forts (près de 3 sur 4).

La lecture de livres

Nous avions comme objectif de déterminer l'influence de la lecture sur les résultats en français écrit c'est pourquoi nous avons demandé aux élèves de répondre à des questions qui tentaient de cerner leurs habitudes de lecture. Nous avons distingué, dans les habitudes de lecture, la lecture de **livres** de la lecture des **revues** et **journaux**.

Comme nous le montre la figure suivante nous constatons que les filles lisent plus que les garçons. L'écart est particulièrement marqué entre les élèves qui lisent peu, où près de deux fois plus de **garçons** avouent ne pas lire deux heures par semaines, alors que dans le groupe des gros lecteurs, ce sont les **filles** qui dominent. A leur tour, elles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à lire 5 heures par semaine ou plus.

Figure 39: La lecture chez les jeunes



Il y a un fait particulier à noter: **60% des garçons** étaient dans la catégorie des *2 heures ou moins* (26,01%/44,84%) alors que 31% des filles étaient dans cette catégorie (17,04%/55,16%). Dans le groupe des *plus de 2 heures par semaine* nous retrouvons seulement 40% des garçons (18,83%/44,84%) et **69% des filles** (38,10%/55,16%).

Tableau 40: La lecture de livres (nombre d'heures)

		2 heures ou moins	3 ou 4 heures	5 heures ou plus
Faibles	(30,94%)	23,77	2,24	4,93
Moyens	(38,12%)	24,22	6,28	7,62
Forts	(30,94%)	4,48	8,07	8,07
Tous	(100%)	66,38	13,00	20,62
Garçons	(44,84%)	26,01	16,14	2,69
Filles	(55,16%)	17,04	20,16	17,94
Résultat moyen en %		59,33	**65,15**	**65,72**

L'analyse ce de groupe de variables indique que l'indice Duncan pour le groupe *2 heures ou moins* est différent des autres (F: 4,9). Nous remarquons, en consultant le tableau suivant, que le groupe des élèves qui lisent *2 heures ou moins* est réellement différent des autres (PR > F : 0,0079), ces élèves ayant environ 59% de moyenne alors que les autres ont plus de 65%.

Tableau 41: L'indice **Duncan** du *nombre d'heures de lecture de livres*

Regroupemen:	Moyenne	Nombre	Variable
A	65,717	46	5 HRS ET +
A	65,148	81	3-4 HRS
B	59,333	96	1-2 HRS

La lecture de revues et journaux

Etant donné que nous avions posé 2 questions différentes sur les lectures des jeunes en distinguant les livres des revues et journaux, nous pouvons faire une analyse séparée de ces deux variables.

Tableau 42: La lecture de revues et journaux (Nombre d'heures)

		2 heures ou moins	3 ou 4 heures	5 heures ou plus
Faibles	(30,94%)	22,42	4,93	3,59
Moyens	(38,12%)	26,46	6,73	4,93
Forts	(30,94%)	19,73	9,87	1,35
Tous	(100%)	68,61	21,52	9,87
Résultat moyen en %		61,95	64,12	57,59

L'indice *PR > F : 0,1231* a été calculé pour cette variable. Nous constatons qu'il n'y a pas là le même effet sur les résultats scolaires que la lecture des livres. On peut même remarquer un effet contraire, étant donné que les élèves qui lisent des journaux plus de 5 heures par semaine ont des notes de près de 7% plus ***faibles*** que les élèves qui ne lisent le journal que 3 ou 4 heures par semaine.

La lecture - Quoi?

Toujours pour chercher à établir le portrait de notre élève sous les aspects culturels, nous lui demandions de nous dire ce qu'il aimait lire (Q22). Nous invitions les élèves à indiquer leur niveau d'intérêt pour différents types de livres. Nous avions retenu les genres suivants: bandes dessinées, science-fiction, romans d'amour, récits de voyages, récits d'aventures, récits de guerre, romans policiers, recueils de poèmes, pièces de théâtre, livres sur l'actualité, encyclopédies, livres drôles, livres documentaires scientifiques, livres sur les jeux et les loisirs.

Le tableau qui suit ne nous montre les résultats que pour les élèves qui se sont montrés *très intéressés* à ces genres d'écrits. Notre questionnaire leur permettait d'indiquer un niveau d'importance qu'ils accordaient aux différents genres.

Tous les élèves forts, moyens ou faibles ont à peu près les mêmes goûts en termes de types de livres qui les intéressent; c'est surtout les livres d'humour, les romans d'amour, la science-fiction et les livres sur l'actualité qui ont la faveur des jeunes.

Si on choisit parmi tous ces types de lectures les cinq qui sont les préférés des jeunes, nous constatons que le choix *romans policiers* est particulièrement retenu par les élèves **forts** alors que les *bandes dessinées* sont appréciées surtout par les élèves **faibles** ou **moyens**.

Tableau 43: Les lectures préférées des jeunes

	Faibles 31,08		Moyens 37,84		Forts 31,08		Tous 100	
Bandes dessinées	7,21	4	9,01	3	6,31		22,52	
Science-fiction	9,46	3	8,11	4	7,66	5	25,23	4
Encyclopédie	1,35		3,60		4,50		9,46	
Humour	**12,16**	**1**	**14,41**	**2**	**14,41**	**1**	**40,99**	**1**
Récits: voyages, etc.	7,21		8,11		7,21		22,52	
Romans policiers	7,76		7,76		11,42	3	26,94	3
Livres scientifiques	4,98		4,52		5,88		15,38	
Livres sur les jeux	4,05		4,95		0,90		9,91	
Romans d'amour	**10,36**	**2**	**16,22**	**1**	**14,41**	**1**	**40,99**	**1**
Livre sur l'actualité	6,36	5	7,73	5	9,55	4	23,64	5
Poèmes	1,81		4,52		3,62		9,95	
Pièces de théâtre	2,70		2,70		4,95		10,36	

La lecture - Où?

Concernant les habitudes de lecture, il était souhaitable, en plus de savoir ce qui intéressait les élèves et de connaître le nombre d'heures qu'ils consacraient à la lecture, de voir les *où* et *quand* ils lisent.

Une question tentait de déterminer les endroits les plus propices à la lecture. Les élèves devaient dire s'ils lisaient *souvent*, *parfois* ou *jamais* dans différents lieux. Nous avons considéré les réponses données à ***souvent***.

Tableau 44: Les lieux propices à la lecture

	Faibles 30,94	Moyens 38,12	Forts 30,94	Tous 100
Dehors	5,95	3,21	4,59	12,84
En auto ou en autobus	1,84	5,53	5,99	13,36
À la bibliothèque publique	0,00	1,40	1,40	2,79
À la bibliothèque scolaire	5,45	8,18	8,64	22,27
À la maison	15,25	20,18	22,87	58,30

Les élèves forts disent lire ***souvent*** en nombre plus grand que les faibles dans à peu près tous les endroits qui étaient suggérés. Les forts lisent plus que les faibles *en auto ou en autobus* et *à la maison.*

L'indication du lieu où se font la plupart des lectures est étroitement liée au moment de la journée. Ainsi, nous constatons que c'est en deuxième lieu *l'école* qui est privilégiée pour effectuer ses lectures. Cette constatation est la même pour tous les élèves, tant les *faibles*, les *moyens* que les *forts*. Tous aussi lisent surtout *à la maison*.

La lecture - Quand?

Le propre d'une habitude est qu'elle a les qualités d'un comportement. Une de ces qualités c'est d'être permanente, d'être persistante. Ainsi, si l'habitude de la lecture est bien acquise, elle devra être conservée en dehors du cadre scolaire. Les élèves devaient donc répondre à la question suivante *Habituellement, quand lis-tu?* et ils devaient choisir parmi les énoncés suivants:

- 1 - surtout pendant l'année scolaire;
- 2 - surtout pendant les vacances;
- 3 - autant durant l'année scolaire que pendant les vacances
- 4 - je ne lis pas

Tableau 45: La persistance de l'habitude de lire

		Année	Vacances	Autant	Pas
Faibles	(30,94%)	17,04	2,69	9,87	1,35
Moyens	(38,12%)	15,70	4,93	17,04	0,45
Forts	(30,94%)	12,56	3,59	14,35	0,45
Tous	(100%)	45,29	11,21	41,26	2,24

A cette question, 55% des élèves faibles disent lire surtout durant l'année scolaire et 32% lire autant durant l'année que durant les vacances alors que dans le groupe des *forts* les pourcentages sont de 40% *durant l'année* et de 46% *autant pendant les vacances que pendant l'année.*

La lecture - Depuis quand?

La lecture étant une habitude et aussi une habileté, nous désirions savoir si le fait d'apprendre à lire plus jeune avait une influence sur le succès scolaire. Ainsi, nous demandions aux élèves *depuis quand lis-tu?*, c'est-à-dire *au cours de quelle année as-tu commencé à lire régulièrement?* Il devait choisir parmi les suggestions suivantes:

- 1 - avant d'entrer à l'école
- 2 - en 1re ou en 2e année du primaire
- 3 - en 3e ou en 4e année du primaire
- 4 - au cours de mes dernières années du primaire
- 5 - entre la 1re et la 3e année du secondaire
- 6 - en 4e ou en 5e secondaire
- 7 - je ne lis pas régulièrement

Tableau 46: L'acquisition de l'habitude de lire (moment)

	Faibles 30,94	Moyens 38,12	Forts 30,94	Tous 100
Avant l'école	0,45	1,35	0,00	1,79
1re ou 2e (primaire)	4,04	4,48	8,97	17,49
3e ou 4e (primaire)	3,14	5,38	3,59	12,11
5e et + (primaire)	4,93	6,28	5,83	17,04
1re, 2e ou 3e (secondaire)	8,97	6,73	6,28	21,97
4e ou 5e (secondaire)	4,04	6,73	4,04	14,80
Pas régulièrement	5,38	7,17	2,24	14,80

Les chiffres compilés nous permettent de constater que le fait d'avoir pris le goût à la lecture dès les débuts du primaire peut être un facteur déterminant dans la réussite scolaire. Si on se base sur les présentes données nous pouvons constater que 30% des élèves forts disent avoir commencé à lire régulièrement en *1re ou en 2e année du primaire* et près de 60% de ces élèves avaient acquis ce comportement au cours de leurs études primaires. En contre partie, seulement 40% des élèves faibles avaient acquis cette habitude au cours de leurs études primaires.

Les livres, d'où viennent-ils?

Après avoir connu les circonstances dans lesquelles les enfants lisent et précisé certaines autres variables, il nous reste à déterminer quel peut être le rôle joué par la bibliothèque scolaire. Ainsi nous avons demandé aux élèves *D'où viennent la plupart des livres que tu lis?* La compilation des résultats nous donne le tableau suivant:

Tableau 47: Les sources d'approvisionnement en livres

	Faibles 31,22	Moyens 37,56	Forts 31,22	Tous 100
Bibliothèque personnelle	14,48	17,65	8,60	40,72
Bibliothèque familiale	3,17	2,71	4,07	9,95
Bibliothèque scolaire	11,76	11,76	**17,19**	40,72
Bibliothèque publique	0,00	4,07	0,00	4,07
Emprunt à des ami(e)s	1,81	1,36	1,36	4,52

Les élèves forts s'approvisionnent en lecture surtout à la bibliothèque scolaire alors que les *faibles* et *moyens* retrouvent leurs lectures dans leur bibliothèque personnelle. Les deux sources principales: bibliothèque personnelle et bibliothèque scolaire retiennent nettement l'attention de tous les groupes car ces deux sources sont de loin les plus grands lieux d'approvisionnement.

La bibliothèque scolaire

Tableau 48 : Fréquentation de la bibliothèque scolaire

	Faibles 30,94	Moyens 38,12	Forts 30,94	Tous 100
une fois par jour	4,04	4,48	5,83	14,35
une fois par semaine	12,11	12,56	14,80	39,46
total	16,15	17,04	20,63	53,81
% du sous-groupe	*52,2*	*44,7*	***66,7***	
une fois par mois	6,73	14,35	6,28	27,35
une fois par année	6,73	4,93	3,14	14,80
jamais	1,35	1,79	0,90	4,04
total	14,81	21,07	10,32	46,19
% du sous-groupe	*47,8*	*55,3*	*33,3*	

Vu qu'un des buts de notre étude est de voir l'utilité de la bibliothèque scolaire, nous avons posé une question sur la fréquence de la fréquentation libre de la bibliothèque: *Combien de fois te rends-tu à la bibliothèque de ton école seul(e), librement?*

Parmi les élèves forts, 2 élèves sur 3 (66,7%) vont régulièrement à la bibliothèque de leur école, soit au moins une fois par semaine. Pour ce qui est des élèves des autres sous-groupes, ils fréquentent relativement moins assidûment leur bibliothèque d'école.

Une conclusion

Déjà, à observer certaines des données recueillies, il nous est possible de constater que certains facteurs semblent influencer la réussite scolaire. Ces variables sont *la lecture de livres* (tableau 38) où l'on constate que les candidats qui lisent **plus de trois heures par semaine** ont des résultats en français écrit de **6% supérieurs** à ceux qui disent lire deux heures et moins.

Il en est de même pour la variable liée aux aspirations scolaires (Tableau 36); nous constatons que la note moyenne des élèves souhaitant poursuivre des études avancées au niveau universitaire est d'environ 6% plus élevée que celle des élèves qui envisagent compléter un cours collégial.

Il reste à vérifier si ces données sont réellement prédictives du succès en français écrit des élèves de cinquième secondaire. Cette vérification sera effectuée par une analyse des corrélations existant entre les différentes variables.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS - CORRÉLATIONS

- L'épreuve de français
- La lecture
- Les autres variables
- Les parents
- L'entourage
- Les candidats
  - L'enfant lui-même (âge, sexe, etc.)
  - L'enfant et l'école
  - L'enfant et son opinion sur ce qui est important ...
  - L'enfant et ses passe-temps
  - L'enfant et ses sorties
  - L'enfant et la lecture
  - L'enfant et ses lectures
  - L'enfant et la bibliothèque
- Une conclusion

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS - CORRÉLATIONS

L'épreuve de français

Nous pouvons dans un premier temps regarder les données de l'analyse de la cohérence des résultats aux différents critères de la grille de correction de l'épreuve de français écrit. Pour ce faire, nous comparons les coefficients de corrélation Pearson obtenus par l'analyse des données faite à l'aide du progiciel SAS®. Ce progiciel est un produit du *SAS Institute inc.* de Cary en Caroline du Nord. Cette compagnie privée a pour mission d'apporter le support aux usagers du progiciel et aussi d'assurer le développement du logiciel qui fournir des fonctions de gestion et repérage de données, de programmation, d'analyses statistiques et de production de rapports. Ce progiciel est largement utilisé dans les centres informatiques des universités et des grandes sociétés pour le traitement de données statistiques.

Nous remarquons dans le tableau qui suit, que chaque critère de la grille de correction influence directement le résultat de l'élève et que ce sont ceux reliés aux habiletés de la langue qui conditionnent plus fortement le succès total à l'épreuve. C'est le critère ***Grammaire*** qui est particulièrement relié à la réussite de l'épreuve. Le deuxième critère est la ***Ponctuation*** et le troisième le ***Vocabulaire***.

Tableau 49: Le coefficient de corrélation des résultats aux critères et du résultat total à l'épreuve

Variables	Moyennes obtenues	Pearson *	Rang
Sujet	2,34/5	0,18936	10
Opinion	3,11/5	0,34118	8
Exemples	9,88/20	0,54438	6
Texte articulé	8,33/10	0,46551	7
Niveau de langage	9,50/10	0,25506	9
DISCOURS	33,20/50	0,70655	
Vocabulaire	7,91/10	0,61116	3
Phrases	6,22/10	0,60115	4
Ponctuation	4,62/10	0,62286	2
Orthographe	6,56/10	0,55354	5
Grammaire	4,27/10	0,71175	1
LANGUE	29,56/50	0,91606	

* Niveau de confiance supérieur à 99% pour toutes ces variables

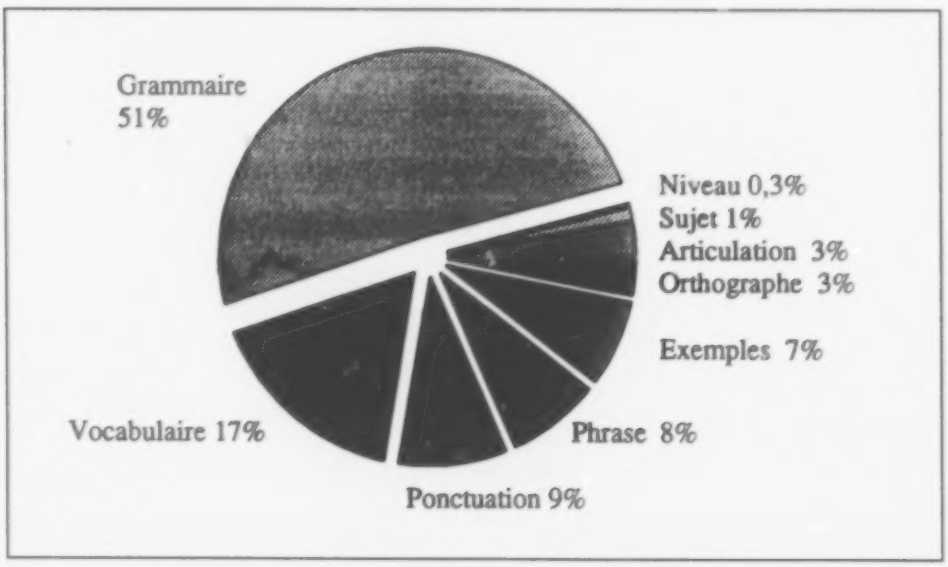
Une autre analyse des résultats, le calcul du coefficient de régression, nous permet d'observer que la variable ***Grammaire*** est très importante dans la réussite de l'épreuve. En effet, elle vient au premier rang parmi les variables influençant la note totale.

Tableau 50: Le coefficient de régression des résultats aux critères en fonction du résultat total de l'épreuve

Variables	Rang	R**2	Cumul.
Grammaire	1	0,5066	0,5066
Vocabulaire	2	0,1682	0,6748
Phrase	3	0,0915	0,6748
Exemples	4	0,0732	0,8395
Ponctuation	5	0,0793	0,9188
Orthographe	6	0,0314	0,9502
Texte articulé	7	0,0280	0,9781
Sujet	8	0,0112	0,9894
Niveau	9	0,0030	0,9924

Le graphique suivant nous indique dans quelle proportion le résultat final de l'épreuve est influencé par les différents critères utilisés pour la correction de l'épreuve.

Figure 51: La régression - Variables de l'épreuve



La lecture

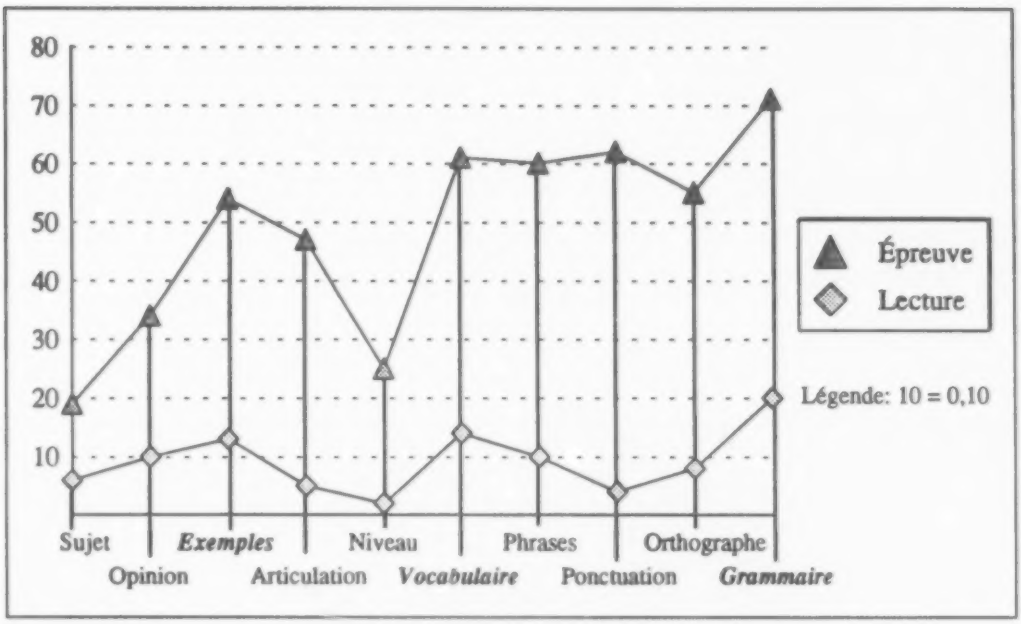
Nous effectuons ici la même analyse pour la réponse à la question 8 que celle qui a été faite pour le résultat de l'ensemble de l'épreuve. Ainsi, nous comparerons le résultat obtenu à chacun des critères de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire et le nombre d'heures consacrées à la lecture de livres.

Ce tableau fait ressortir l'importance que peut avoir pour la réussite de l'épreuve de français écrit, la lecture de livres telle que définie à la question 8 de notre enquête. Dans la partie des notes consignées pour le discours, il convient de retenir que ***Exemples***: *l'élève a recours à des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références pour défendre son opinion* obtient un coefficient de corrélation relativement élevé (0,13309). Cette variable est la plus significative du groupe de variables du DISCOURS.

Tableau 52: Le coefficient de corrélation (Pearson)
Critères de l'épreuve - Heures de lecture

Variables	Pearson	Rang	Niveau de confiance
Sujet	0,05985	7	63
Opinion	0,10476	4	89
Exemples	0,13309	**3**	**95**
Texte articulé	0,04510	8	50
Niveau de langage	-0,01523	10	8
DISCOURS	0,13729		96
Vocabulaire	0,14515	**2**	**97**
Phrases	0,09799	5	86
Ponctuation	0,03590	9	41
Orthographe	0,07882	6	76
Grammaire	0,20243	**1**	**99**
LANGUE	0,15775		99

Figure 53: La comparaison des coefficients de corrélation des notes obtenues pour les critères entre le résultat total à l'**épreuve** et le nombre d'heures consacrées à la **lecture**



L'aspect **langue**, pour sa part, nous permet de faire ressortir deux critères significatifs: **vocabulaire** : *L'élève se sert d'un vocabulaire précis et riche* et **grammaire** : *L'élève observe l'orthographe grammaticale*. Ces critères sont en corrélation avec la lecture selon un coefficient de 0,14515 et de 0,20243. Contrairement aux résultats observés dans la corrélation entre le succès aux différents critères et la réussite à l'épreuve où tous les critères étaient liés de près à la réussite de l'épreuve, dans le cas des présentes variables qui mesuraient le nombre d'heures consacré à la lecture de livres par les élèves, seulement **trois** des critères (variables) sont liés à la fois à la réussite de l'épreuve et aux habitudes de lecture, soit les critères de langue: la grammaire et le vocabulaire et le critère du discours: les exemples.

Un calcul du coefficient de régression pour cet aspect de notre étude nous permet de constater que le critère GRAMMAIRE est le plus significatif. Viennent ensuite les critères **vocabulaire** et **exemples** qui expliquent, en s'ajoutant à la **grammaire**.

Tableau 54: Les coefficients de régression: les résultats aux critères et le nombre d'heures de lecture de livres.

Variables	R**2
Grammaire	0,0410
Grammaire + vocabulaire	0,0485
Grammaire + exemples	0,0498
Grammaire + vocabulaire + exemples	0,0534

Nous pouvons ainsi constater que même si les coefficients de régression de ces résultats ne sont pas très élevés, il est quand même possible d'estimer qu'il existe un lien certain entre les variables *résultat final* (total à l'épreuve) et le nombre d'heures de lecture des livres (Q8).

Les autres variables

Nous pouvons aussi faire l'analyse de la corrélation des résultats obtenus en réponse à différentes questions posées dans notre enquête auprès des élèves de cinquième secondaire. Nous mettrons en évidence les variables pour lesquelles il est possible d'établir un lien avec la réussite, et ce, avec un niveau de confiance déterminé.

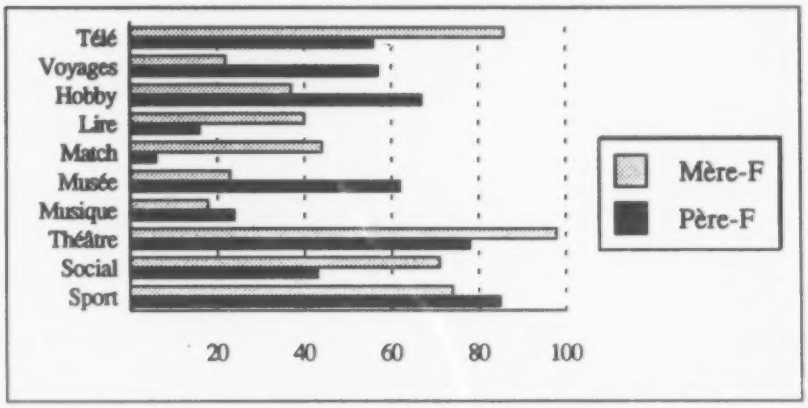
Les parents

Ainsi, les variables reliées à la scolarité des parents (père: 0,078 - 75%; mère: 0,102 - 86%) ne se sont pas révélées très significatives (Annexe C). Il en est de même pour l'aspect des loisirs des parents, aspect tentant de déterminer si les activités du milieu familial influencent la réussite à l'épreuve de production écrite.

La plupart des activités de loisir des parents ont un coefficient de corrélation relativement faible à l'exception de l'activité *aller au théâtre* chez la mère. Cette dernière activité semble avoir un

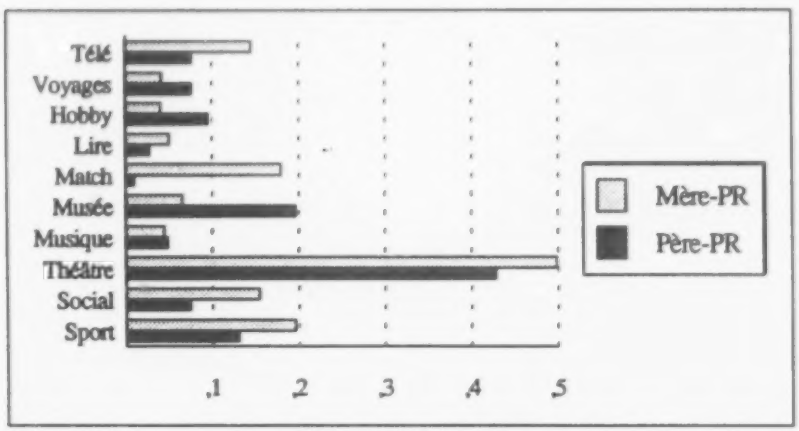
effet négatif sur le rendement scolaire de l'enfant. Cette variable obtient un niveau de confiance de 98% et un coefficient de corrélation négatif de -0,449.

Figure 55: Le niveau de confiance de la corrélation
Loisirs des parents - Résultat à l'épreuve



Légende: F exprimé % (100 = 100%)

Figure 56: La corrélation - Loisirs des parents - Résultat à l'épreuve



Légende: PR (Pearson) exprimé en décimales

Tableau 57: Les loisirs des parents - Résultat à l'épreuve de français
Corrélation et niveau de confiance

Choix	Coefficient de corrélation	Niveau de confiance
Aller au théâtre - Père	-0,429	78%
Aller au théâtre - Mère	-0,499	98%

L'entourage

Dans notre étude des résultats de l'enquête, nous avons effectué le calcul des coefficients de corrélations pour des variables qui exigent une réponse dichotomique. C'est le cas des questions sur le fait que l'élève soit encouragé ou non à lire par son entourage: famille, compagnons ou compagnes et professeurs.

Ainsi nous constatons que parmi ces questions, l'encouragement par les enseignants, c'est-à-dire le fait que l'élève se sente stimulé à lire par ses enseignants, est déterminant dans le succès. Le fait que l'élève reconnaisse que ses compagnons et compagnes avec qui il se tient s'intéressent à la lecture a une influence moins grande mais aussi déterminante. Le tableau qui suit a été tiré de l'ANNEXE C, partie 4: Coefficient X^2 et probabilité pour des questions qui demandaient une réponse dichotomique. Vu que nous n'avons considéré ici que les données qui concernaient l'entourage de l'enfant, tous les nombres de rang ne se retrouveront pas dans le présent tableau.

Tableau 58: Encouragement à lire

	X^2		PROB		Mantel		PROB	
Ta famille	4,055	*5*	0,132	*4*	3,862	*4*	0,049	*4*
Ton entourage	1,323	*7*	0,516	*7*	0,813	*7*	0,367	*7*
Tes professeurs	15,974	*1*	0,000	*1*	14,655	*1*	0,000	*1*
Ton entourage s'intéresse à la lecture	10,978	*2*	0,004	*2*	10,403	*2*	0,001	*2*

Le chiffre en *italique* indique le rang (sur 7) où se situe cette variable dans l'ensemble des sept variables présentées à l'annexe C: partie 4.

Les candidats

En ce qui concerne les variables liées à l'élève lui-même, nous les avons regroupées en 8 catégories, et nous les analyserons dans cet ordre:

1. L'élève lui-même: âge, sexe et secteur d'étude;
2. L'élève et l'école: désir de fréquentation, etc.;
3. L'élève et son opinion sur ce qui est important pour apprendre;
4. L'élève et ses passe-temps;
5. L'élève et ses sorties;
6. L'élève et la lecture;
7. L'élève et ses lectures;
8. L'élève et la bibliothèque.

1. L'élève lui-même: âge, sexe et secteur d'étude.

Les premières observations que nous avions faites, et qui sont décrites au chapitre *Description des données*, nous laissaient croire qu'il pourrait y avoir un lien entre le fait d'être plus jeune et la réussite puisque la moyenne des élèves plus jeunes était plus haute que celle des élèves plus âgés (Tableau 22). Dans les faits, la corrélation pour cette question a été négative (-0,118) avec un niveau de confiance de 93% (Annexe C: partie 2, Q. 4).

Pour ce qui est du sexe du candidat, malgré les apparences et la croyance populaire disant que les filles sont meilleures que les garçons en composition, nos analyses ne font ressortir aucune différence significative sur ce point. Avec un niveau de probabilité relativement faible (0,231) la corrélation est plutôt faible (2,931) (Annexe C: partie 4).

Au moment de la première analyse de nos résultats d'enquête nous avons renoncé à tenir compte du secteur d'étude du candidat, cette variable ne nous semblant pas valable étant donné que le pourcentage des élèves concernés par l'enquête et inscrits au secteur professionnel dans leur école était réellement très petit (2,69%). Nous n'avons donc fait aucune autre analyse de cette variable.

2 . L'élève et l'école: désir de fréquentation, etc.

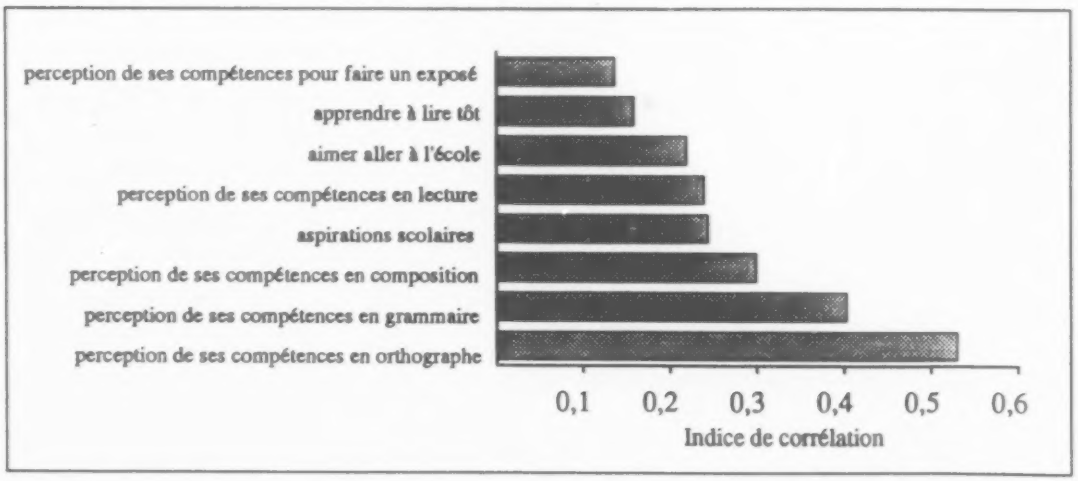
Les données qui suivent sont tirées de l'Annexe C, partie 2 A. L'indication du rang se rapporte à la liste complète des variables analysées. Un classement a été fait en considérant 90% de niveau de confiance (27 variables) et un autre en visant un niveau de 95% (20 variables).

Tableau 59: Motivation de l'élève

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Aimes-tu l'école?	-0,219	99%	26	20
Apprendre à lire tôt	0,158	98%	16	15
Aspirations scolaires	0,244	99%	5	5

Le plaisir de fréquenter l'école semble selon la croyance populaire être un critère de réussite à l'école. Dans notre cas, il ne semble pas qu'il soit essentiel d'aimer aller à l'école pour bien composer à l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire. Au contraire, dans l'ensemble des variables étudiées ayant un niveau de confiance de 95% et plus, cette variable se situe au 20e rang. On peut même dire que l'élève qui n'aime pas l'école a plus de chance de réussir en français écrit que celui qui déclare aimer l'école.

Figure 60: L'élève et l'école



Dans notre enquête nous demandions aux candidats de nous dire à quel niveau d'étude ils avaient commencé *à lire régulièrement*. La réponse à cette question est liée à la réussite en français écrit. En effet, nous constatons que les élèves qui déclarent avoir commencé à lire plus tôt dans leur cheminement scolaire réussissent mieux à l'épreuve de production écrite. Nous verrons plus loin avec plus de détails le contexte dans lequel se situe chacune de ces variables et leur niveau de lien avec la réussite en français écrit. Cette corrélation est relativement forte, puisque avec un niveau de confiance de 98%, cette variable obtient un coefficient de corrélation de 0,158 et se situe au 15e rang sur 20 parmi les variables retenues.

Un facteur qui dès la première observation de nos données semblait être déterminant dans le succès des élèves, à savoir le désir de poursuivre ses études, s'est révélé être très lié au moment de l'étude des corrélations. Ainsi, les aspirations scolaires avec un niveau de confiance de 95% montrent un coefficient de corrélation de 0,244 et se situe au 5e rang parmi les variables influençant le plus le succès des élèves.

Dans ce groupe de variables liées à l'élève, nous retrouvons quelques questions sur ses apprentissages d'habiletés de base prescrites par le programme de français. Ainsi nous pouvons voir quelle est la perception de l'élève de ses capacités en français.

D'autre part, la perception qu'a l'élève de ses compétences développées durant son cours de français soit la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire de même que l'habileté à s'exprimer par écrit au moyen d'une composition ou d'un exposé oral sont des variables liées à la réussite en français écrit.

Tableau 61: Habiletés langagières

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Orthographe	0,530	99%	2	2
Grammaire	0,403	99%	3	3
Rédiger un texte	0,299	99%	4	4
Savoir lire	0,239	99%	6	6
Exposé oral	0,136	96%	19	17

Nous remarquons que le fait pour l'élève de se considérer comme bon sur ces aspects du programme de français permet de prédire les chances de succès à l'épreuve de production écrite. Ainsi, dans ces 5 variables, une seulement a un niveau de confiance inférieur à 99% et cette même variable est la seule à ne pas être parmi les 6 plus importantes en terme de coefficient de corrélation.

Il faut faire ressortir ici la perception positive des compétences de l'élève en orthographe et en grammaire. Ces deux variables sont parmi les plus prédictives du succès de l'élève en composition française.

3. L'élève et son opinion sur ce qui est important pour apprendre

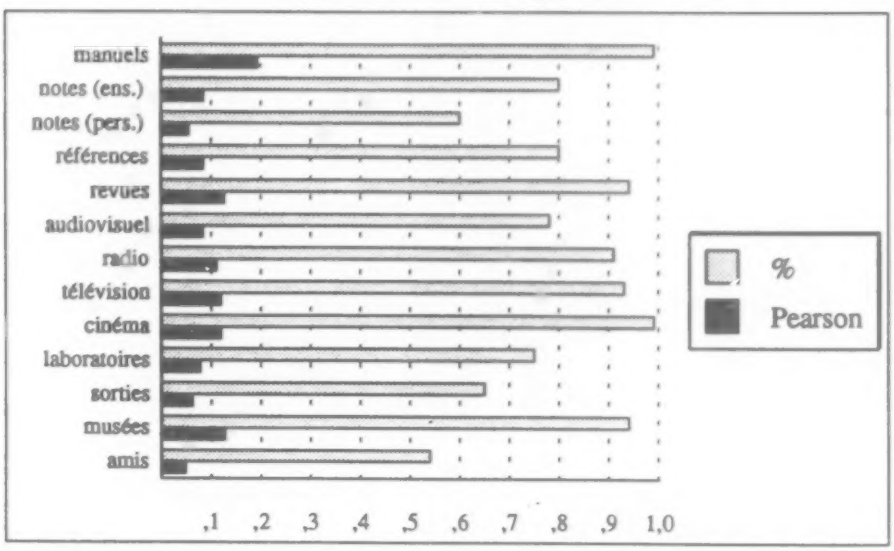
Parmi les différents stimuli auxquels l'élève est soumis dans ses apprentissages, nous tentions de savoir quels étaient ceux auxquels il accordait le plus d'importance. Nous pouvons constater que seulement deux de ces moyens d'apprendre ont un niveau de confiance de 95% et plus. Ces deux aides à l'apprentissage: le manuel scolaire et le cinéma, sont parmi les 10 premiers facteurs obtenant un coefficient de corrélation significatif. L'influence du manuel scolaire était plus facile à prévoir que celle du cinéma mais son coefficient de corrélation est inférieur.

Tableau 62: Moyens d'apprendre

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Les manuels scolaires	0,194	99%	8	8
Périodiques (revues, etc.)	0,127	94%	23	
Radio	0,112	91%	25	
Télévision	0,121	93%	26	
Cinéma	0,201	99%	7	7
Visites de musées	0,128	94%	22	

Dans la description des données, nous avons remarqué que les *notes personnelles* et les *notes de l'enseignant* étaient considérées comme très importantes pour apprendre. Après avoir effectué le calcul des coefficients de corrélation, nous constatons que cette opinion des élèves n'a pas d'influence sur le résultat à l'épreuve.

Figure 63: Moyens d'apprendre



Légende: **Pearson** exprimé en décimales; **%** exprimé en relation avec 1,0 (1,0 = 100%)

4. L'élève et ses passe-temps

Parmi les différents passe-temps que les élèves pouvaient choisir, la lecture ou le cinéma n'étaient pas dans les choix les plus souvent faits par les élèves. La lecture se retrouve au 6e rang sur dix alors que le *cinéma* se retrouve en 5e position . Ces deux activités de loisirs étaient particulièrement choisies par les élèves forts. Mais le coefficient de corrélation de ces activités n'est pas élevé et le niveau de confiance est faible. Seul le loisir *faire de la musique* a les qualités recherchées qui nous permettent de dire qu'il existe un lien significatif entre la pratique de cette activité et le succès en français.

Tableau 64: Les passe-temps préférés

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Faire de la musique	0,53	99%	1	1

Figure 65: Les passe-temps préférés de l'élève: % selon les choix.

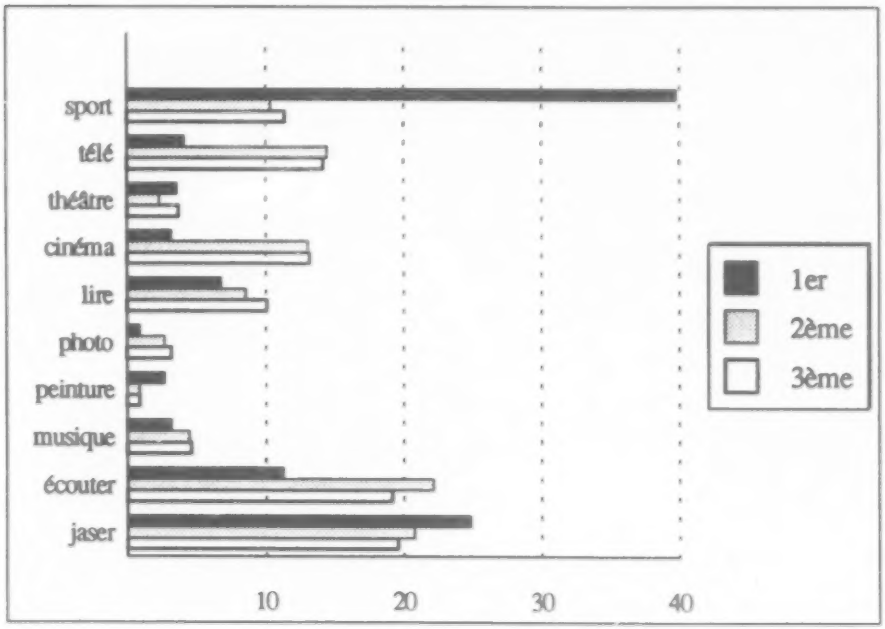
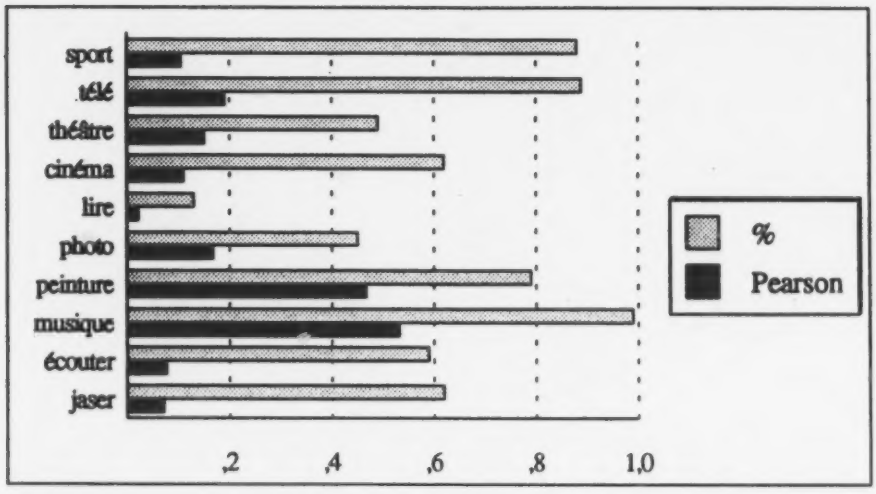


Figure 66: Les passe-temps et la réussite



Légende: **Pearson** exprimé en décimales; **%** exprimé en relation avec 1,0 (1,0 = 100%)

Nous regarderons maintenant les passe-temps des élèves en relation avec la réussite en français. Nous observons le degré de corrélation qui lie ces activités de loisir et le résultat à l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire. Nous avons donc vu que la variable *faire de la musique* a le coefficient de corrélation le plus élevé parmi toutes les variables que nous avons étudiées.

5. L'élève et ses sorties

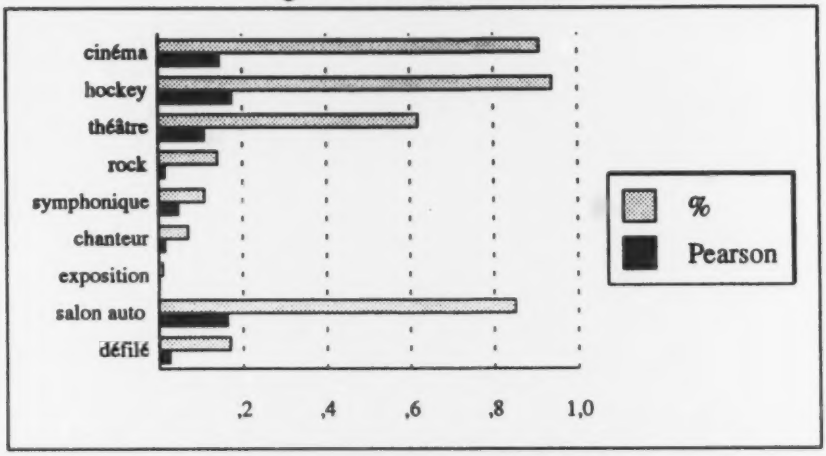
Parmi les différentes sorties offertes en choix aux élèves, aucune n'a un niveau de confiance de 95% et plus. Seulement deux ont un niveau de confiance au-dessus de 90%. Nous constatons que le choix *Aller au hockey* a un coefficient de corrélation négatif.

Tableau 67: Sorties préférées

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Regarder un film	0,146	91%	17	
Aller au hockey	-0,176	94%	27	

Selon nos observations, nous pouvons constater que les élèves qui choisiraient d'assister à un match de hockey auraient moins de chance de réussir leur épreuve de français écrit alors que ceux qui accepteraient d'assister à une projection au cinéma auraient, eux, des chances de réussir la même épreuve.

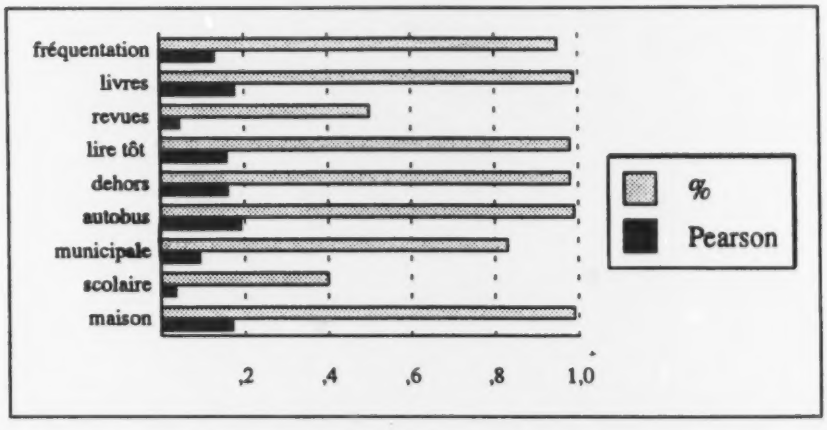
Figure 68: Sorties favorites



Légende: **Pearson** exprimé en décimales; **%** exprimé en relation avec 1,0 (1,0 = 100%)

6. L'élève et la lecture

Figure 69: Les habitudes de lecture



Légende: **Pearson** exprimé en décimales; **%** exprimé en relation avec 1,0 (1,0 = 100%)

Dans l'ensemble des questions touchant les habitudes de lecture des élèves, nous constatons que plusieurs d'entre elles ont un lien élevé avec la réussite à l'épreuve de français écrit.

Tableau 70: La lecture - Où?

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Lecture de livres	0,179	99%	10	10
Lire tôt	0,158	98%	16	15
Lire dehors	0,161	98%	15	14
Lire en autobus	0,192	99%	9	9
Lire à la maison	0,171	99%	14	13

La lecture des **livres** par opposition à la lecture des **revues** et **journaux** a un impact positif perceptible sur la réussite à l'épreuve de production écrite. En ce qui concerne les habitudes de lecture, nous constatons que la lecture ailleurs que dans les bibliothèques a un indice de corrélation élevé à un niveau de confiance de 99%.

Tableau 71: La lecture - Quand?

	X^2	PROB
Quand lis-tu? - Autant durant l'année	4,904	0,297
D'où te viennent des livres? - Bibliothèque publique ou scolaire	7,798	0,099

Ainsi, un élève qui a l'habitude de lire «en autobus» est parmi les élèves qui réussissent à l'épreuve de français. Un autre aspect des habitudes des élèves est analysé, et de ces données recueillies, il est possible de constater que le fait de lire **autant** durant les vacances que durant l'année et d'emprunter ses livres à la bibliothèque **publique** ou **scolaire** a une influence plus grande sur le

succès scolaire que le fait d'être une fille ou d'être encouragé à lire par sa famille ou son entourage.

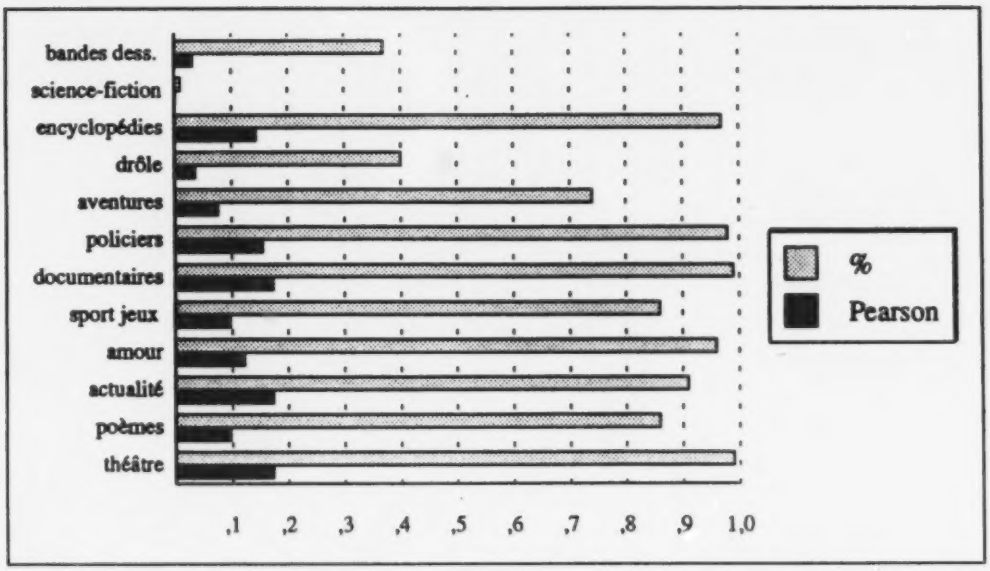
7. L'élève et ses lectures

Il était important, au cours de notre étude, de voir si les lectures qui intéressaient les élèves de la 5e secondaire étaient susceptibles d'influencer leurs résultats scolaires. Ainsi, nous leur avions posé une question où ils devaient choisir quels étaient les types de lecture qu'ils appréciaient particulièrement. Parmi 12 *genres* d'écrits, seulement quatre ont un niveau de confiance de 95% et plus. De ces 4 types d'écrits, deux (2) se classent au onzième rang pour la valeur du coefficient de corrélation: *pièces de théâtre* et *romans policiers*. Les deux autres types de lecture qui se retrouvent respectivement au seizième et au dix-neuvième rang sont les *encyclopédies* et les *romans d'amour*.

Tableau 72: Les lectures préférées

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Encyclopédie, etc.	0,145	97%	19	17
Romans policiers	0,156	98%	17	16
Documentaires	0,174	99%	11	11
Romans d'amour	0,123	96%	23	19
Livres sur l'actualité	0,174	91%	11	
Pièces de théâtre	0,174	99%	11	11

Figure 73: Les lectures préférées



Légende: **Pearson** exprimé en décimales; **%** exprimé en relation avec 1,0 (1,0 = 100%)

8. L'élève et la bibliothèque

Enfin, nous avons cherché à voir si la fréquentation de la bibliothèque scolaire pouvait influencer la réussite en français des élèves de cinquième secondaire. Le niveau de confiance que nous avions fixé à 95% est respecté pour cette variable. Avec un coefficient de corrélation de 0,131 cette variable est classée au 18e rang sur 20 variables qui ont été retenues comme significatives même si ce coefficient n'est pas très élevé.

Tableau 74: La fréquentation de la bibliothèque

	Corrélation	Niveau de confiance	RANG	
			90%	95%
Fréquentation de la bibliothèque scolaire	0,131	95%	20	18

Comme nous l'avions fait dans l'étude des variables influençant l'ensemble de l'épreuve de français, nous avons effectué pour les présentes variables la même analyse de **régression**. Cette étude nous présente les données suivantes:

Figure 75: Le coefficient de régression

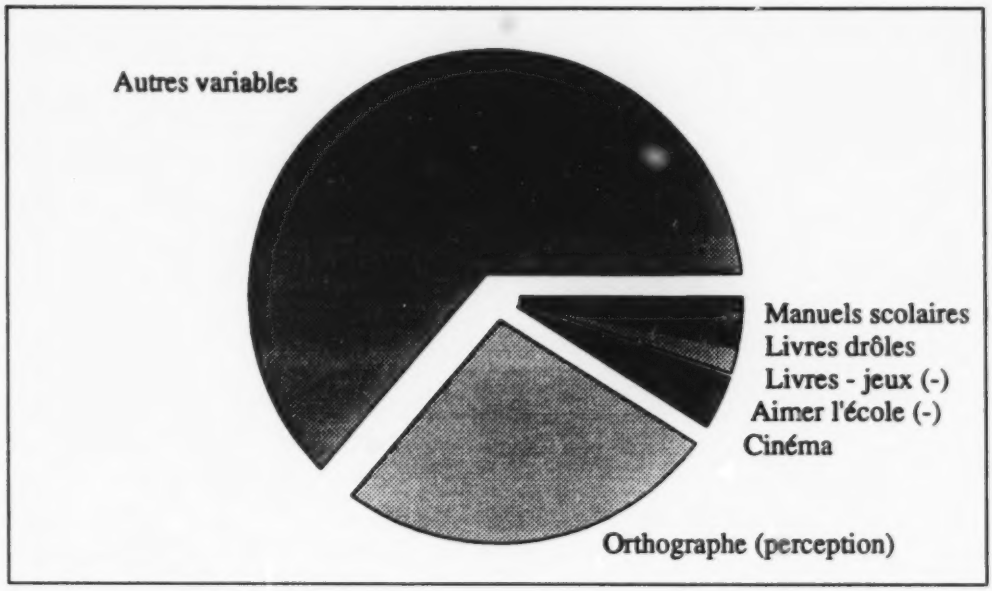


Tableau 76: Le coefficient de régression (I): Diverses variables
au niveau de confiance de 85% - résultat total à l'épreuve de français

VARIABLES	R**2	CUMUL	PROB
Perception - Compétences orthographiques	0,2718		0,0001
Importante influence du cinéma	0,0387	0,3105	0,0014
Aimer aller à l'école (négatif)	0,0187	0,3272	0,0241
Lecture de livres sur les jeux (négatif)	0,0174	0,3466	0,0279
Lecture de livre drôles	0,0078	0,3544	0,1388
Importance des manuels scolaires	0,0074	0,3618	0,1458

Nous avons obtenu ces résultats en effectuant le même calcul que pour les variables précédentes mais en éliminant les variables déjà utilisées, c'est-à-dire, les dix critères de la grille de correction de l'épreuve.

Ainsi nous constations que ces six variables du tableau expliquent 36,18% de la variance des scores avec un niveau de confiance de plus de 85%. À elle seule, la perception des compétences orthographiques, c'est-à-dire *l'idée que se fait l'élève des ses compétences orthographiques* explique 27,18% de la variance.

Pour préciser les variables déterminantes de la réussite des élèves en français écrit, nous avons effectué un nouveau calcul du coefficient de régression en éliminant *compétences orthographiques* . À l'aide de ce modèle, il nous est possible d'interpréter près de 23% des résultats. Nous constatons alors que les variables sont légèrement différentes de celles du tableau précédent.

Tableau 77: Le coefficient de régression (II):
Diverses variables au niveau de confiance de 90%
résultat total à l'épreuve de français

VARIABLES	R**2	CUMUL	PROB
Aimer aller à l'école (négatif)	0,0770		0,0001
Importance des manuels scolaires	0,0320	0,1090	0,0097
Aspirations scolaires	0,0244	0,1334	0,0221
Importante influence du cinéma	0,0279	0,1613	0,0132
Lecture de livres sur les jeux (négatif)	0,0241	0,1854	0,0197
Apprendre à lire tôt	0,0134	0,1989	0,0791
Importance des ouvrages de référence	0,0115	0,2103	0,1024
Lecture de livres sur l'actualité	0,0144	0,2247	0,0664

Une conclusion

Nous avons observé au cours de cette analyse plusieurs variables qui étaient liées à la réussite de l'épreuve de français écrit. Nous retenons les 5 cinq premières selon le coefficient de corrélation soit:

- faire de la musique comme hobby
- la perception que se fait l'élève de ses compétences
  - en orthographe
  - en grammaire
  - en savoir rédiger
- aspirations scolaires - poursuite d'études universitaires

La lecture de livres se situe, pour sa part, au 10e rang dans un ensemble de 20 variables avec un coefficient de corrélation de 0,179.

En plus, en comparant les variables des deux tableaux précédents, nous constatons que quatre d'entre elles se retrouvent dans les deux soit:

- l'importance du cinéma
- l'importance des manuels scolaires
- (ne pas) aimer aller à l'école
- (ne pas aimer) lire des livres sur les jeux.

D'autre part, trois nouvelles variables s'ajoutent pour former le Tableau 77:

- les aspirations scolaires
- apprendre à lire tôt
- lire des livres sur l'actualité.

Plusieurs de ces variables se retrouvaient aussi parmi celles ayant le coefficient de corrélation le plus élevé. Elles se situaient entre la 5e position (aspirations scolaires) et la 20e position (aimer aller à l'école).

Même si la lecture ne figure pas parmi les variables influençant directement la réussite de l'épreuve de français (selon les tableaux des indices de régression), il est possible de constater que plusieurs autres variables se rapportant à la lecture comme apprendre à lire tôt, importance des manuels scolaires et lire des livres sur l'actualité se retrouvent dans cette liste.

CHAPITRE VI

PORTRAIT DE L'ÉLÈVE QUI RÉUSSIT BIEN - CONCLUSION

- L'objectif
- Le cadre de recherche
- Les prospectives

CHAPITRE VI

PORTRAIT DE L'ÉLÈVE QUI RÉUSSIT BIEN - CONCLUSION

En se basant sur l'ensemble des données recueillies, il est possible de décrire avec assez de précision le portrait de l'élève qui réussit bien à l'épreuve de français écrit, c'est-à-dire, celui ou celle qui se situe dans le sous-groupe des ***forts*** comme nous l'avons défini précédemment.

En termes simples, nous pouvons dire que l'élève qui réussit le mieux à l'épreuve de français écrit est une fille de 16 ans qui aime l'école et qui désire poursuivre ses études jusqu'à l'université. Elle aime la lecture en consacrant à cette activité au moins 3 heures par semaine aussi bien durant les vacances que durant l'année scolaire. Elle lit même dans les transports en commun. Elle se sent encouragée à lire par ses enseignantes ou enseignants.

Elle compte parmi ses amis des compagnons et des compagnes avec qui elle peut échanger sur ses lectures puisqu'ils sont eux aussi intéressés à la lecture. La mère de cette élève a suivi des cours universitaires et est, elle-même, une lectrice assidue.

Ces grands traits du profil de notre candidat qui réussit bien est tiré du **calcul des fréquences** et il correspond en gros à ce que le sens commun considère comme étant les caractéristiques d'une bonne élève.

Pour certains de ces traits, il est un peu surprenant de constater qu'ils n'ont pas, **après analyse statistique**, d'influence sur les résultats scolaires de l'enfant. Ainsi, à l'observation des

corrélations, nous pouvons constater que ni le sexe, ni l'âge, ni la scolarité de la mère, ni le cercle d'amis, ni rien lié au milieu familial ou socioculturel n'a d'influence déterminante sur le succès à l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire.

Même si le calcul des fréquences présenté au chapitre **Description** nous laissait croire qu'il y avait une possible relation entre ces variables et le succès en français, une analyse rigoureuse des coefficients de corrélation et de régression nous a fait voir qu'elles ne peuvent être liées au succès scolaire dans le cas des élèves de la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette qui ont subi l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire en mai 1987.

Dans le tableau qui suit, les variables associées, au moment du calcul des fréquences, à l'élève qui réussit bien ont été listées. Un commentaire au sujet des corrélations a été ajouté entre parenthèses.

Ce qui a de l'influence, si nous regardons le niveau de corrélation des variables avec la réussite à l'épreuve, ce sont des facteurs liés à l'élève lui-même: sa perception de ses compétences en français en général et ses aspirations scolaires.

Sous un autre aspect, si nous regardons les variables qui expliquent de façon prioritaire le résultat de l'élève nous constatons que la perception que l'élève a de ses compétences en orthographe est le facteur déterminant de sa réussite en français écrit; viennent ensuite d'autres variables explicatives de ce succès, variables liées principalement aux habitudes de loisirs culturels propres à l'enfant: importance donnée au cinéma comme sortie intéressante, au manuel scolaire comme moyen d'apprendre et au livre d'humour comme moyen de se détendre.

Tableau 78: Les caractéristiques de l'élève qui réussit bien

Variables identifiées par le calcul des fréquences - ***corrélation réelle***

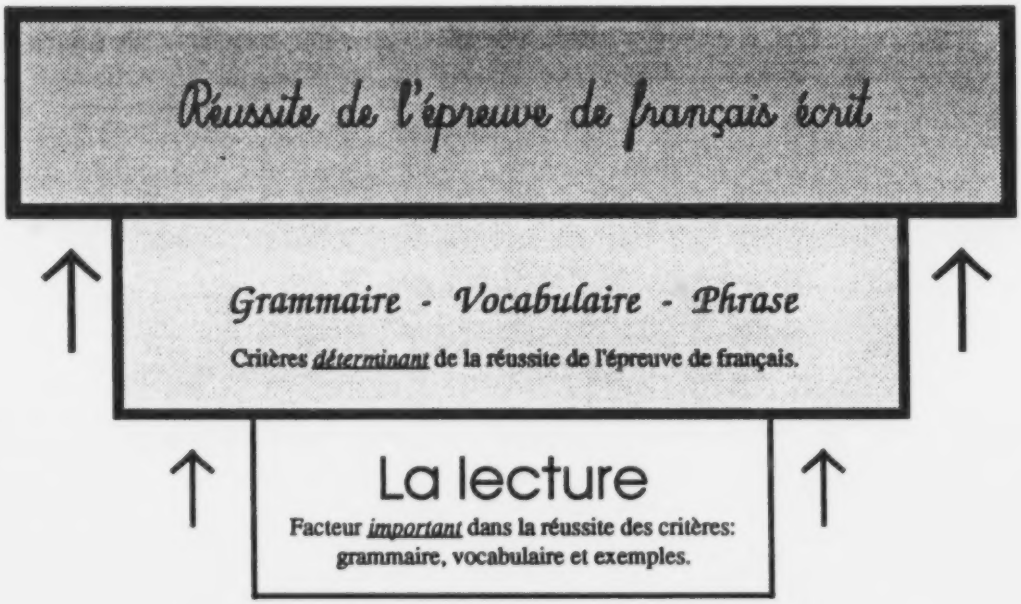
Facteurs familiaux et socioculturels
• liés à la famille
  • scolarité du père *(non significatif)*
  • scolarité de la mère *(universitaire: non significatif)*
  • loisirs du père (lecture) *(non significatif)*
  • loisirs de la mère (lecture) ***(significatif)***
  • encouragement à lire ***(significatif)***
• liés à l'entourage
  • cercle d'ami(e)s lecteurs ***(significatif)***
  • encouragement du groupe ***(significatif)***
• liés à l'enseignant
  • encouragement à lire ***(significatif)***
• liés à l'enfant
  • âge *(16 ans : non significatif)*
  • sexe *(fille : non significatif)*
  • loisirs de l'enfant ***(faire de la musique : significatif)***
  • sorties préférées ***(hockey : lien négatif)***
  • aspiration scolaire ***(universitaire: significatif)***
  • motivation à fréquenter l'école ***(significatif)***

Ressources documentaires
• habitudes de lecture
  • combien d'heures ***(livres / 3 h. et + : significatif)***
  • combien d'heures ***(journaux : lien négatif)***
  • quels sujets:
  ◆ humour *(non significatif)*
  ◆ romans d'amour *(non significatif)*
  ◆ science-fiction *(non significatif)*
  ◆ sujet d'actualité ***(significatif)***
• où? surtout à la maison ***(significatif)***
• quand? année + vacances ***(significatif)***
• depuis quand? depuis le primaire ***(significatif)***
• source d'approvisionnement - bibliothèque scolaire ***(significatif)***
• fréquentation de la bibliothèque au moins 1 fois/semaine ***(significatif)***

L'objectif

Notre étude cherchait à voir si la réussite en français écrit était influencée par les habitudes de lecture des enfants peu importe le contexte social dans lequel ils vivaient. Jusqu'ici, il ne semble pas évident qu'il y ait un lien causal très fort dans le contexte de notre étude.

Figure 79: Inter-relations de variables



La lecture a une influence ***marquée*** sur les résultats obtenus pour les critères ***grammaire, vocabulaire*** et ***phrase*** qui, à leur tour, déterminent la réussite de l'épreuve.

Toutefois, il nous est possible de constater que le résultat total de l'épreuve de français écrit est directement lié à l'obtention des points pour trois des dix critères soit *grammaire, vocabulaire* et *phrase*. Nous observons aussi que les élèves qui ont développé de bonnes habitudes de lecture obtiennent justement plus de points pour deux de ces critères et aussi pour *exemples*. Nous croyons qu'il est possible de conclure que les élèves qui lisent régulièrement auront de meilleures chances de conserver plus de points pour le critère *grammaire*, ils auront aussi plus de points accordés pour la *richesse de leur vocabulaire* et plus de points attribués parce qu'ils apporteront

des *exemples* à l'appui de leur argumentation. Nous considérons donc une forme d'effet ***domino*** de la lecture sur l'écriture.

Certains disent que *c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire* (Lamarche, 1992, p. 39). Il serait aussi à propos de dire que dans l'apprentissage de l'écrit, l'exemple entraîne et qu'il faut avoir vu pour être capable de reproduire. C'est ce que la lecture produirait comme effet sur l'écrit.

Si nous regardons le coefficient de corrélation des critères en fonction du nombre d'heures accordées à la lecture de livres (Tableau 52), nous constatons que les critères qui sont liés aux saines habitudes de lecture sont aussi les critères prépondérants dans la réussite de l'épreuve elle-même; la *grammaire* étant au premier rang parmi les variables qui influencent le score total et la richesse du vocabulaire, qui, elle, se situe au deuxième rang.

Les liens existant entre ces variables sont constants, peu importe le contexte socioculturel dans lequel vit l'élève. Habituellement, le sens commun reconnaît que les filles réussissent mieux que les garçons, mais dans le cadre de notre recherche nous constatons que cette opinion populaire n'est pas confirmée. D'autre part, des facteurs liés de très près à la motivation de l'enfant, comme l'aspiration scolaire ou la perception de ses propres compétences, ont une importance capitale.

Enfin, nous sommes déçus de constater, que même si l'habitude de la lecture est souhaitable pour le développement d'habiletés propres au français (langue maternelle), seulement 33% des élèves lisent plus de 3 heures par semaine. Une *lacune culturelle* qui risque de handicaper la réussite scolaire de plusieurs élèves.

Cadre de recherche

Lorsque nous avons commencé cette recherche, nous étions anxieux en pensant qu'il ne serait peut-être pas possible de tirer des conclusions valables des données recueillies. Tout au long de l'analyse des résultats, nous avons aussi constaté que notre cadre de recherche nous permettait de bien cerner les différentes variables susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves de cinquième secondaire.

Même si notre étude ne portait que sur un certain nombre de candidats de la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette, nous pouvons estimer que ces élèves étaient représentatifs de l'ensemble de la population scolaire de la commission et aussi de l'ensemble du Québec, étant donné que rien ne nous indique que les candidats choisis auraient, dans leur ensemble, des caractéristiques différentes de l'ensemble des élèves de cinquième secondaire du Québec.

Nous avons constaté, au moment de la préparation et de la réalisation de cette étude, que la recherche scientifique n'est pas facile. Nous nous sommes rendu compte que l'étudiant chercheur est pris au dépourvu lorsqu'il s'agit du traitement statistique et informatique des résultats de recherche. La recherche a été, sur ce point aussi, une occasion de nouveaux apprentissages.

Dans le cadre de la présente analyse, certains délais sont imputables aux difficultés que nous avons rencontrées pour la saisie et le traitement des données de l'enquête réalisée auprès des élèves. En plus, nous avons dû attendre près de neuf mois avant que les résultats des élèves à l'épreuve ne soient rendus disponibles par le ministère de l'Éducation.

Le questionnaire d'enquête, en plus de nous donner des renseignements nécessaires pour la réalisation de notre étude, nous a fourni des renseignements des plus pertinents qui font ressortir les goûts des élèves pour ainsi permettre un développement encore plus harmonieux des collections de documents à mettre à la disposition des élèves dans les bibliothèques scolaires

Même si notre étude portait sur les données de l'épreuve de français de mai 1987, nous considérons que les conclusions demeurent valables. Nous croyons que si une étude semblable était menée aujourd'hui, les résultats seraient sensiblement identiques; même si la grille de correction de l'épreuve a été modifiée au cours des années, il reste que tous les critères de la grille de mai 1987 se retrouvent évalués sous d'autres rubriques.

Prospectives

Dans la réussite scolaire, et c'est là une mission importante de l'école, il convient de viser la *promotion* du plus grand nombre de candidats. Pour être en mesure d'analyser encore de plus près

les facteurs influençant directement la réussite en français, nous aurions dû suivre de près le développement intellectuel des candidats.

Notre étude aurait été réellement plus complète si nous avions été en mesure de tenir compte du *quotient intellectuel* des candidats, c'est le niveau de capacité intellectuelle qui est différent d'un enfant à l'autre. Au moment d'amorcer notre recherche, nous ne possédions aucun renseignement sur le quotient intellectuel de nos candidats.

Si nous avions eu ces données disponibles pour évaluer cet aspect et compléter ainsi notre étude, nos conclusions auraient peut-être été différentes. Quoi qu'il en soit, si une autre étude devait être menée pour compléter la présente, il serait souhaitable que cet aspect ne soit pas négligé.

Une analyse diachronique, étendue sur plusieurs années pourrait aussi permettre de voir avec plus de précision si le fait de développer des habitudes de lecture ont une influence réelle sur la réussite; pour ce faire, il faudrait prendre un groupe échantillon d'élèves, les mesurer au début de leur première secondaire et à chaque année pour voir si les comportements changeant, les résultats seraient modifiés.

Nous sommes satisfait, dans les circonstances des conclusions qu'il nous a été possible de tirer des résultats de notre enquête et de leurs analyses et content de constater qu'il est possible de percevoir la **grammaire** comme une **habileté** à développer par la **lecture**.

Le verbe lire ne supporte pas l'impératif.
Aversion qu'il partage avec quelques autres:
le verbe «aimer» ... le verbe «rêver»...
(Pennac, 1992, p. 13)

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ADACES. La bibliothèque centre-documentaire: vers une nouvelle école élémentaire. Paris, ADACES, 1976, 51 p.

Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Paris, Delachaux et Neistlé, 1988. 338 p.

Beauchesne, Yves. Animer la lecture: pour faire lire .... Montréal, Asted, 1985. 68, 239 p.

Bentolila, Alain. Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture. Paris, Éditions Retz, 1976, 223 p.

Bernhard, Paulette. La bibliothèque/médiathèque: instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec (Thèse de doctorat). Montréal, Université de Montréal, 1986. 659 p.

Bernstein, Basil. Langage et classes sociales. Paris, Éditions de Minuit, 1975. 347 p.

Bibeau, Gilles. L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes. Québec, Conseil de la langue française, 1987. 292 p.

Bibeau, Gilles. Ouverture(s) sur le langage dans **Québec français**, no 78, 1990, p. 84-86

Bibliographie sélective, analytique et thématique: la didactique de la langue maternelle: écriture, lecture, communication orale. Québec, Ministère de l'Éducation, 1993. 182 p.

BEST COPY AVAILABLE

Les bibliothèques scolaires québécoises, plus que jamais.... rapport du comité d'étude sur les bibliothèques scolaires (rapport Bouchard). Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1989. 215 p.

Blat Gimeno, José. Échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre. Paris, Unesco, 1984. 129 p.

Bled, Édouard, Odette Bled et Danier Berlion. L'échec en orthographe dans **Science et vie**, hors-série no 164, 1988, p. 32-36.

Boucher, Louis-Philippe. Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1986. 215 p.

Bourneuf, Denise et André Paré. Pédagogie et lecture. Montréal, Québec-Amérique, 1975. 143 p.

Bureau, Conrad. Le français écrit au secondaire. Montréal, Conseil de la langue française, 1985. 136 p.

Campagna, Raymond cité par Richard Hénault. Les professeurs de français rejettent sur le ministère la responsabilité des piètres résultats dans **Le Soleil**, vol. 90, no 341, 11 déc. 1986, p. A-3.

Charmeux, Eveline. Construire une pédagogie de la lecture dans Bentolila, Alain, **Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture**, Paris, Éditions Retz, 1976, p. 49-66.

Cherkaoui, Mohamed. Les paradoxes de la réussite scolaire. Paris, Presses Universitaires de France, 1979. 216 p.

Coleman, James. Equality of Educational opportunity. Washington, D.H.E.W., Office of Education, 1966. 737 p.

Comité régional des moyens d'enseignement des Commissions scolaires régionales de la région 04. Bilan et prospectives de l'évolution des moyens d'enseignement des commissions scolaires régionales de la région 04. Trois-Rivières, Ministère de l'Éducation, Direction régionale de Trois-Rivières, 1984. 43 p.

Comité régional des responsables en moyens d'enseignement de la région de Québec. Situation des moyens d'enseignement au niveau secondaire dans la région de Québec: les centres documentaires dans les écoles secondaires: une question d'optique ou d'illusion? Lévis, Commission Scolaire Régionale Louis-Fréchette, 1982. 30 p.

Comité régional des responsables en moyens d'enseignement de la région de Québec. Les moyens d'enseignement ... le projet de loi 40 ... et après ... ? mémoire présenté à la commission élue permanente de l'éducation. Thetford-Mines, Le comité, 1983. 6 p.

Conseil de la langue française. Le français à l'école aujourd'hui et demain. Québec, Conseil de la langue française, 1987. 165 p.

Dayhaw, Lawrence-T. Manuel de statistique. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1966. 548 p.

Dessaintes, Maurice. Recherche linguistique et enseignement. Gembloux, Duculot, 1971. 460 p.

Dupuis, Onil. L'Asted intervient auprès du ministre Claude Ryan dans les **Nouvelles de l'Asted,** vol. 5, no 5, p. 5.

Estienne, Françoise. Langage et dysorthographie. vol. 1: Une méthode de rééducation. Paris, Editions Universitaires, 1973. 426 p.

Estienne, Françoise. Langage et dysorthographie. vol. 2: Le langage en action. Paris, Editions Universitaires, 1973. 505 p.

Estienne, Françoise. Lecture et dyslexie. Paris, Editions Universitaires, 1975. 379 p.

Les États Généraux sur la qualité de l'éducation. Exposés des personnes ressources. Sainte-Foy, F.C.S.C.Q., 1986a. 519 p.

Les États Généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers. Sainte-Foy, F.C.S.C.Q., 1986b. 245 p.

Foucambert, Jean. Apprentissage et enseignement de la lecture dans Bentolila, Alain, **Recherche actuelles sur l'enseignement de la lecture**, Paris, Éditions Retz, 1976, p. 83-96.

Le français en tête. Actes du colloque sur l'apprentissage du français au Québec. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1988. 570 p.

Farrell, Joseph P. The IEA Studies: Factors That Affect Achievement in Six Subjects in Twenty-One Countries dans **Teachers College Record,** vol. 79, no 2, déc. 1977. p. 289-296.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Étude de la méthode d'allocation des ressources et des impacts des compressions budgétaires dans les commissions scolaires: rapports des thèmes. Sainte-Foy, La Fédération, 1984. p. 214.

Gaugelin, Françoise. Apprendre à lire avant l'école? dans Bentolila, Alain, **Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture**, Paris, Éditions Retz, 1976, p. 97-102.

Gagnon, Lysianne. Le drame de l'enseignement du français. Montréal, La Presse. 1975, 55 p.

Gélinas, René et Raymond Turgeon. Les centres documentaires au primaire et au secondaire dans **Le Devoir**, mercredi le 21 août 1982, p. 18

Gélinas, René. Évolution des dépenses effectuées pour l'achat de livres, revues et de matériel divers dans les bibliothèques de la Commission Scolaire Régionale Louis-Fréchette de 1971-1972 à 1982-1983. Lévis, C.S.R. Louis-Fréchette, 1982a, 21 p.

Gélinas, René. Évolution des dépenses pour l'achat de livres de bibliothèque dans les écoles et collèges du Québec de 1978 à 1982 dans **Documentation et bibliothèques**, vol. 28, no 4, oct-déc. 1982b. p. 147-162.

Gélinas, René. Évolution du personnel des moyens d'enseignement au Québec de 1979-1980 à 1982-1983 dans **Documentation et bibliothèques**, vol. 29, no 4, oct-déc. 1983a, p. 161-164.

Gélinas, René. Les moyens d'enseignement au Québec: mémoire présenté à la commission permanente élue de l'éducation de l'Assemblée Nationale. St-Nicolas, L'Auteur, 1983b, 22 p.

Giasson, Jocelyne. La compréhension en lecture. Boucherville, Gaëtan Morin éd., 1990. 255 p.

Giasson, Jocelyne et Jacqueline Thériault. Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983. 385 p.

Gras, Alain. Sociologie de l'éducation. Paris, Librairie Larousse, 1974, 382 p.

Goodman, Kenneth S. Comment lire et écrire viennent aux enfants dans **Perspectives**, vol. 15, no 1, 1985, p. 67-76.

Gray, William S. L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris, Unesco, 1956. 281 p.

Henderson, Edmund H. Learning to Read and Spell. DeKalb, Ill., Northern Illinois University Press, 1981. 165 p.

Holmes, Mark. School Level Effects on Learning: a Framework for Understanding dans **Journal of the Institute of Education**, no 37, 1982, p. 27-51.

Hould, Raymond. Les habitudes de lecture des élèves du secondaire: description des habitudes de lecture. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1981a. 244 p.

Hould, Raymond. Les habitudes de lecture des élèves du secondaire: développement des habitudes de lecture. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec. 1981b. 93 p.

Jencks, Christopher. L'Inégalité: influence de la famille et de l'école en Amérique. Paris, Presses Universitaires de France, 1979. 351 p.

Jomphe, Gérald. Le personnel des bibliothèques d'écoles francophones, primaires et secondaires au Québec: formation et performance. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1981. 94 p.

Krashen, Stephan D. Writing: Research, Theory and Application. New York, Pergamon Institute of English, 1984. 49 p.

Labonté, René. La qualité de la langue, qu'ossa donne? dans **Québec français**, 1985, p. 24.

Labrot, Michel. Troubles de langue écrite et remèdes. Paris, Éditions ESF, 1972. 215 p.

Labrecque, René. Les nouveaux régimes pédagogiques et le matériel didactique dans **Informeq**, no 72, déc. 1982, p. 20.

Laforce, Louise et Alain Massot. Les inégalités sociales dans l'école québécoise des années soixante-dix dans **Analyse sociale de l'éducation**, Montréal, Boréal Express, 1983, p. 157-185.

Lamarche, Claude. Bouées de sauvetage pour un «français à la dérive» dans **Vie pédagogique**, no 78, 1992, p. 39-40.

Laurin, Camille. Le retard du Québec, un mythe dans **Le Soleil**, mardi le 3 mai 1983, p. A-9

Lautrey, Jacques. Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, Presses Universitaires de France, 1984. 283 p.

Leclerc, Chantal. Un petit rapport bien populaire: analyse critique du rapport américain: The Imperative for Education Reform. Québec, MÉQ, 1985. 40 p.

Légaré, Gabriel. Notes pour l'ouverture des États Généraux sur la qualité de l'éducation. Montréal, le 2 avril 1986. 7 p.

Le Huche, François. Les apprentissages de la communication: parler, lire, écrire. Paris, Éditions Ramsay, 1990. 266 p.

Léveillé, Yves. Les centres de ressources documentaires. Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec, 1987. 51 p.

Mason, Robert D. Statistics: an Introduction. Toronto, Harcourt Brace Jovanovitch, 1983. 655 p.

Mellouki, M'Hammed. Étude de l'influence de la position sociale sur les aspirations scolaires. (Thèse de maîtrise). Québec, Université Laval, 1979 . 91 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. Bibliothèques scolaires: législation, réglementation et politique. Québec, Le Ministère, 1978. 72 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec, Le Ministère, 1979. p. 108.

Ministère de l'Éducation du Québec. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire. Québec, Le Ministère, 1981. 54 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle. Québec, Le Ministère, 1982. 188 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. Situation des bibliothèques d'établissements d'enseignement au Québec 1981-1982 (Document de travail). Montréal, Le Ministère, 1983. (Manuscrit non paginé, environ 258 p.)

Ministère de l'Éducation du Québec. Politique de développement des bibliothèques: rapport du groupe de travail sur les bibliothèques d'enseignement. (Document de travail à diffusion restreinte). Montréal, Le Ministère, 1984a. 3 vol.

Ministère de l'Éducation du Québec. À l'assaut de l'information: guide à l'intention de l'enseignant du secondaire. Québec. Le Ministère, 1984b. 43 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. La bibliothèque scolaire: guide à l'intention du directeur d'école primaire. Québec, Le Ministère, 1984c. 30 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours: de la théorie à la pratique. Québec, Le Ministère, 1986a. 130 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours: banque d'activités. Québec, Le Ministère, 1986b. 221 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire: rapport global. Québec, Le Ministère, 1986c. 29 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire: analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique. Québec, Le Ministère, 1986d. 41 p.

Ministère des Affaires Culturelles. La Lecture au Québec: document d'orientation. Québec, Le Ministère, 1984. 42 p.

Newmark, Joseph. Statistics and Probability in Modern Life. New York, Saunders College Publishing, 1988. 651 p. + annexes.

Ouellet, Lise. Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, compréhension et production écrites. Montréal, Le Ministère, 1985. 180 p. + annexes.

Ouellette, Louis-M. L'orthographe en question ou question d'apprentissage de l'écrit, dans **Vie pédagogique**, no 58, 1989, p. 4-7.

Paquot, Annette. Le français à la dérive [au Québec] dans **Québec français**, no 86, 1992, p. 83-86

Pennac, Daniel. Comme un roman. Paris, Gallimard, 1992. 176 p.

Postlethwaite, T. Neville. La réussite et l'échec scolaires dans **Perspectives**, vol. 10, no 3, 1980, p. 273-290.

Provost, Michelle. La qualité du français dans toutes les disciplines au primaire et au secondaire dans **Vie pédagogique**, no 74, 1991, p. 38-40.

Rapport Parent. Québec, Gouvernement du Québec, 1966. 5 vol.

Roberge, Albert. Etude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois. Montréal, Conseil de la langue française, 1984. 91 p.

Roy, Jean-Luc. Des bibliothèques scolaires, pour quoi faire? dans **Prospectives**, oct. 1982. p. 119.

Rutter, Michael. Fifteen Thousand Hours. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979. 285 p.

Ryan, Claude. Allocution à la séance de clôture des Etats généraux sur la qualité de l'éducation. Montréal, 5 avril 1986a. 31 p.

Ryan, Claude cité par Richard Hénault. Le test de français raté à 50% dans **Le Soleil**, vol. 90, no 340, 10 déc. 1986b. p. A-1.

Sire, Marcel. Le document et l'information: leur rôle dans l'éducation. Paris, Armand Colin, 1975. 320 p.

Sirkis, Rubin. L'utilisation du livre et de la bibliothèque à l'école élémentaire: réflexions et observations. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1976. 174 p.

Smith, Frank. Comment les enfants apprennent à lire: recherches sur l'apprentissage de la lecture. Montréal, France-Amérique, 1981. 169 p.

Smith, Frank. Reading Like a Writer dans **Language Arts**, vol. 60, no 5, mai 1983, p. 558-567.

Thériault, Denise. Le mal des mots. Montréal, Editions de l'homme, 1988. 238 p.

Toupin, Louis. Situation des bibliothèques d'établissement d'enseignement au Québec. 1981-1982: faits saillants. Québec, MÉQ, 1983. 35 p.

Touyarot, Charles. Lecture et conquête de la langue. Paris, Fernand Nathan, 1971. 143 p.

Trottier, Claude. L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspectives d'analyse et avenues de recherche dans **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 7, no 2, printemps 1981, p. 287-298.

Voyer, Jean-Paul. L'échantillonnage dans une enquête dans **Monographies en mesure et évaluation**, vol. 1, no 6, juin 1982.

Wall, Francis J. Statistical Data Analysis Handbook. Montréal, McGraw-Hill, 1986. (pagination variée)

Wehrheim, Sylvia et Marie de Vals. Apprentissage de la lecture: activité de l'intelligence. Toulouse, Privat, 1976. 203 p.

Weinbach, Robert W. Statistics for Social Workers. New York, Longman, 1987. 212 p.

Zazzo, Bianka. Passages délicats, dans **Science et vie**, hors-série no 164, sept. 1988, p. 55-63.

ANNEXES

- Annexe A: Grille de correction - mai 1987
- Annexe B: Questionnaire d'enquête
- Annexe C: partie 1: variables reliées aux parents
  partie 2: variables reliées à l'élève
  partie 3: coefficient de regression
  partie 4: coefficient X^2 probabilité

GRILLE DE CORRECTION - MAI 1987 NOM DE L'ÉLÈVE _____ RÉSULTAT _____ /100

	CRITÈRES	ÉCHELLE DESCRIPTIVE						NOTES
		A	B	C	D	E	F	
LE DISCOURS	1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte.	Énoncé parfaitement clair (5)	Énoncé très clair (4)	Énoncé clair (3)	Énoncé plus ou moins clair (2)	Manque de clarté (1)	Aucun énoncé (0)	/ 5
	2. L'élève exprime clairement son opinion.	Opinion parfaitement claire (5)	Opinion très claire (4)	Opinion claire (3)	Opinion plus ou moins claire (2)	Opinion obscure (1)	Aucune opinion (0)	/ 5
	3. L'élève a recours à des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références pour défendre son opinion.	Argumentation rigoureuse (20)	Argumentation très consistante (16)	Argumentation consistante (12)	Argumenation plus ou moins consistante (8)	Argumentation faible (4)	Argumentation insuffisante (0)	/20
	4. L'élève emploie des marqueurs de relation qui indiquent bien l'articulation de son texte.	Aucune erreur (10)	1 erreur (8)	2 erreurs (6)	3 erreurs (4)	4 erreurs (2)	5 erreurs et plus (0)	/10
	5. L'élève choisit le niveau de langue approprié.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (8)	3 - 4 erreurs (6)	5 - 6 erreurs (4)	7 - 8 erreurs (2)	9 erreurs et plus (0)	/10
LA LANGUE	6. L'élève se sert d'un vocabulaire précis et riche.	Toujours précis et très riche (10)	Toujours précis et riche (8)	Précis et assez riche (6)	Parfois imprécis, ordinaire (4)	Souvent imprécis et pauvre (2)	Toujours imprécis et pauvre (0)	/10
	7. L'élève construit des phrases correctes.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (8)	3 - 4 erreurs (6)	5 - 6 erreurs (4)	7 - 8 erreurs (2)	9 erreurs et plus (0)	/10
	8. L'élève place correctement les signes de ponctuation.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (8)	3 - 4 erreurs (6)	5 - 6 erreurs (4)	7 - 8 erreurs (2)	9 erreurs et plus (0)	/10
	9. L'élève observe l'orthographe d'usage.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (8)	3 - 4 erreurs (6)	5 - 6 erreurs (4)	7 - 8 erreurs (2)	9 erreurs et plus (0)	/10
	10. L'élève observe l'orthographe grammaticale.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (8)	3 - 4 erreurs (6)	5 - 6 erreurs (4)	7 - 8 erreurs (2)	9 erreurs et plus (0)	/10

ANNEXE B

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LOUIS-FRECHETTE

DIRECTION DES RESSOURCES EDUCATIVES

SERVICE DE L EVALUATION PEDAGOGIQUE

ENQUETE

SUR LES HABITIDES DE LECTURE

ET DE FREQUENTATION DE LA BIBLIOTHEQUE

DES ELEVES DE CINQUIEME SECONDAIRE

MAI 1987

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

SUR LES HABITUDES DE LECTURE

ET DE FREQUENTATION DE LA BIBLIOTHEQUE

NOTE: Les renseignements que tu fourniras dans ce questionnaire seront conserves et utilisés de façon strictement confidentielle: personne ne connaîtra le contenu de tes reponses, sauf le chercheur qui effectuera la compilation des questionnaires et toi-meme.

Merci a l avance de ta collaboration.

1. Identification

nom.....

prenom.....

Encercle ton choix.

2. Sexe: garçon 1
fille 2

3. Secteur d etude: general 1
professionnel 2

4. Age: .....ans

5. Quel est ton niveau de reussite dans les domaines suivants?

	excellent	tres bon	bon	mediocre
orthographe	1	2	3	4
grammaire	1	2	3	4
rediger un texte	1	2	3	4
savoir lire	1	2	3	4
faire un expose oral	1	2	3	4

6. Aimes-tu l ecole? - beaucoup 1
- assez 2
- un peu 3
- pas du tout 4

7. En moyenne, combien de livres lis-tu par mois?

- aucun 1
- 1 à 2 livres..... 2
- 3 à 4 livres..... 3
- 5 à 6 livres..... 4
- 7 à 8 livres..... 5
- 9 à 10 livres..... 6
- 11 livres et plus 7

BEST COPY AVAILABLE

ANNEXE B

2

8. En moyenne, combien de temps consacres-tu par semaine à la lecture de livres?

- je n en lis pas 1
- moins d une heure 2
- 1-2 heures 3
- 3-4 heures 4
- 5-6 heures 5
- 7-8 heures 6
- 9-10 heures 7
- 11 heures et plus 8

9. T arrive-t-il d acheter des journaux, revues ou magazines avec ton argent?

- souvent..... 1
- parfois..... 2
- jamais 3

10. En moyenne, combien de temps consacres-tu par semaine à la lecture de journaux, revues ou magazines?

- je n en lis pas 1
- moins d une heure 2
- 1-2 heures 3
- 3-4 heures 4
- 5-6 heures 5
- 7-8 heures 6
- 9-10 heures 7
- 11 heures et plus 8

11. Consacres-tu plus de temps à des lectures libres (faites par choix personnel) ou à des lectures obligatoires (imposées par l école)?

- plus de temps aux lectures libres 1
- autant de temps aux lectures libres qu aux lectures obligatoires 2
- plus de temps aux lectures obligatoires 3
- je ne lis pas 4

12. Habituellement, quand lis-tu?

- surtout pendant l année scolaire..... 1
- surtout pendant les vacances..... 2
- autant durant l année scolaire que pendant les vacances..... 3
- je ne lis pas..... 4

ANNEXE B

13. Au cours de quelle année as-tu commence à lire régulièrement?

- avant d'entrer à l'école..... 1
- en 1ère ou en 2e année du primaire..... 2
- en 3e ou 4e année du primaire..... 3
- au cours des dernières annees de mon cours primaire.....4
- entre la 1ere et la 3e annee du secondaire 5
- en 4e ou en 5e secondaire.....6
- je ne lis pas régulièrement..... 7

14. Combien de journaux, revues, magazines ta famille achète-t-elle régulièrement?

- aucun..... 1
- 1..... 2
- 2..... 3
- 3..... 4
- 4..... 5
- 5 et plus.. 6

15. Quels sont ces journaux ou revues?

....

....

....

....

....

....

16. Indique si tu lis souvent, parfois ou jamais dans chacun des endroits suivants:

	souvent	parfois	jamais
- dehors	1	2	3
- dans les véhicules de transport (autobus, auto)	1	2	3
- à la bibliothèque publique.....	1	2	3
- à la bibliothèque de l ecole....	1	2	3
- à la maison.....	1	2	3

ANNEXE B

17. D'où viennent la plupart des livres que tu lis?

- de ta propre bibliothèque (y compris les livres que tu achètes ou que tes parents t'achètent)..... 1
- de la bibliothèque familiale..... 2
- de la bibliothèque scolaire..... 3
- de la bibliothèque publique..... 4
- des emprunts à des amis (amies)..... 5

18. Ta famille t'encourage-t-elle à lire?

oui 1 non 2

19. Ton entourage (amies ou amis) t'encourage-t-il à lire?

oui 1 non 2

20. Tes professeurs t'encouragent-ils à lire?

oui 1 non 2

21. Ton entourage (amies ou amis) s'interesse-t-il à la lecture?

oui 1 non 2

22. Indique jusqu'à quel point tu es interessé(e) par chacun des genres de livres suivants:

	très intéressé(e)	moyennement intéressé(e)	peu intéressé(e)	pas intéressé(e)
- bandes dessinées	1	2	3	4
- science-fiction	1	2	3	4
- encyclopédie	1	2	3	4
- livres drôles	1	2	3	4
- récits: voyages, aventures, guerres	1	2	3	4
- romans policiers	1	2	3	4
- livres scientifiques: documentaires	1	2	3	4
- livres sur les jeux et loisirs	1	2	3	4
- romans d'amour	1	2	3	4
- livres sur l'actualité	1	2	3	4
- recueils de poèmes	1	2	3	4
- pièces de théâtre	1	2	3	4

ANNEXE B

5

23. Quelle importance accordes-tu aux moyens d apprendre suivants:

	très imp.	moyennement imp.	peu imp.	pas imp.
manuels scolaires	1	2	3	4
- notes de cours de l enseignant	1	2	3	4
- notes de cours personnelles	1	2	3	4
- ouvrages de reference: dictionnaires encyclopedies, atlas, etc.	1	2	3	4
- journaux et revues	1	2	3	4
- documents audiovisuels (films, videos utilises en classe.....	1	2	3	4
- ce que t apporte la radio.....	1	2	3	4
- ce que t apporte la television.....	1	2	3	4
- ce que t apporte le cinema.....	1	2	3	4
- le travail en atelier ou en laboratoire	1	2	3	4
- les sorties educatives	1	2	3	4
- la visite de musees et expositions	1	2	3	4
- les rencontres entre amis	1	2	3	4

24. Quand tu te rends avec ta classe ou ton groupe à la bibliotheque pendant une periode de cours, fais-tu les activites suivantes:

	toujours	souvent	parfois	jamais
- je suis libre de faire ce que je veux.....1		2	3	4
- je viens pour retourner ou emprunter des livres	1	2	3	4
- je viens lire sur place	1	2	3	4
- je viens faire des travaux ou des recherches en rapport avec le cours en utilisant les documents de la bibliotheque	1	2	3	4

25. Combien de fois te rends-tu à la bibliotheque de ton ecole seul(e), librement

une fois par jour.....1
une fois par semaine.....2
une fois par mois.....3
une fois par année 4
je n y suis jamais allé(e) 5

ANNEXE B

6

26. Quand tu te rends seul(e) à la bibliothèque, fais-tu les activités suivantes:

	toujours	souvent	parfois	jamais
- je viens pour retourner ou emprunter des livres	1	2	3	4
- je viens lire sur place	1	2	3	4
- je viens faire des travaux ou des recherches en rapport avec le cours en utilisant les documents de la bibliothèque	1	2	3	4

27. D'après toi, pour quelles raisons tu ne lis pas plus. Choisis trois de ces raisons; indique 1 , 2 ou 3, marque 1 pour la plus importante

- parce que je manque de temps...../..../
- parce que je manque d'encouragement...../..../
- parce que je manque d'intérêt...../..../
- parce que je manque d'argent pour acheter des livres...../..../
- parce que le choix de livres est trop limité à la bibliothèque de l'école...../..../
- parce que la bibliothèque de l'école n'est pas assez accessible. ...../..../
- parce qu'il n'y a pas de bibliothèque publique près de chez moi...../..../
- parce qu'il n'y a pas de lieu tranquille pour lire./..../
- parce que j'ai des problèmes de lecture (ex: troubles de vision)...../..../
- parce que je suis trop fatigué(e)...../..../
- autre raison: (spécifie)

.....

.....

28. A quel niveau scolaire ton père a-t-il terminé ses études?

primaire
1 2 3 4 5 6 7

secondaire
1 2 3 4 5 6

CEGEP
1 2 3

université
1 2 3 4 5

ANNEXE B

7

29. A quel niveau scolaire ta mère a-t-elle terminé ses études?

p r i m a i r e
1 2 3 4 5 6 7

s e c o n d a i r e
1 2 3 4 5 6

C E G E P
1 2 3

université
1 2 3 4 5

30. Toi, à quel niveau scolaire penses-tu arreter tes études?

- avant la fin de l année (ou avant) sans avoir obtenu un diplome d etudes secondaires..... 1
- après avoir obtenu un diplome de 5e secondaire.....2
- après avoir obtenu un diplome au CEGEP.....3
- après avoir obtenu un diplome à l université.....4

31. Quel est ton niveau d interet pour les sujets suivants (tres élevé, élevé, peu élevé, nul)

	très élevé	élevé	peu élevé	nul
- les ordinateurs.....	1	2	3	4
- les sciences (astronomie, physique, etc.).	1	2	3	4
- les techniques (mécanique, electronique)..	1	2	3	4
- le monde vivant (animaux, plantes, nature)	1	2	3	4
- l'histoire (grands évènements, personnages)	1	2	3	4
- les sports et les jeux.....	1	2	3	4
- le bricolage	1	2	3	4
- la cuisine (recettes, menus).....	1	2	3	4
- le tricot.....	1	2	3	4
- les métiers et professions.....	1	2	3	4
- la musique.....	1	2	3	4
- Le cinéma.....	1	2	3	4
- les problèmes des jeunes: sexualite, drogue	1	2	3	4
- la religion.....	1	2	3	4
- l actualité politique.....	1	2	3	4
- les problèmes du monde d aujourd hui: pollution, racisme, violence, pauvrete....	1	2	3	4

ANNEXE B

32. Parmi les activités suivantes, choisis les trois activités qui t'intéressent le plus

Indique en face de l'activité 1 (pour ton premier choix)
2 (pour ton deuxième choix)
3 (pour ton dernier choix)

- pratiquer des sports...../...../
- regarder la télévision...../...../
- voir une pièce de théâtre...../...../
- aller au cinéma...../...../
- lire des livres, des revues, etc. ...../...../
- faire de la photo...../...../
- faire de la peinture...../...../
- faire de la musique...../...../
- écouter de la musique...../...../
- jaser et discuter avec des amis et amies...../...../

33. Si un ami ou une amie voulait te faire plaisir en t'offrant des billets pour un spectacle, LEQUEL choisirais-tu?

Indique en face de l'activité 1 (pour ton premier choix
2 (pour ton deuxième choix
3 (pour ton dernier choix

- des billets pour aller voir un film...../...../
- des billets pour assister à une partie de hockey ...../...../
- des billets pour une pièce de théâtre au Grand Théâtre .../...../
- des billets pour un spectacle du musique rock au Colisée ./...../
- des billets pour un concert de l'Orchestre Symphonique .../...../
- des billets pour un spectacle d'un chanteur français ...../...../
- des billets pour visiter une exposition au Musée...../...../
- des billets pour visiter le Salon de l'automobile ...../...../
- des billets pour assister à une parade de mode ...../...../

34. Quels sont les principaux loisirs de ton père

Indique en face de l'activité 1 (pour son premier choix)
2 (pour son deuxième choix)
3 (pour son dernier choix)

- faire des excursions de chasse ou de pêche...../...../
- participer à des associations et clubs sociaux...../...../
- la danse...../...../
- le théâtre...../...../
- la musique...../...../
- la visite de musées et d'expositions...../...../
- les concerts...../...../
- pratiquer un sport ...../...../
- assister à des matchs sportifs...../...../
- la lecture...../...../
- faire la cuisine...../...../
- faire du bricolage...../...../
- prendre un verre dans un bar...../...../
- faire des voyages...../...../
- aller au bingo...../...../
- regarder la télévision...../...../
- jouer au golf...../...../

ANNEXE B

9

35. Quels sont les principaux loisirs de ta mère?

Indique en face de l'activité 1 (pour son premier choix)
2 (pour son deuxième choix)
3 (pour son dernier choix)

- faire des excursions de chasse ou de pêche...../..../
- participer à des associations et clubs sociaux...../..../
- la danse...../..../
- le théâtre...../..../
- la musique...../..../
- la visite de musées et d expositions...../..../
- les concerts...../..../
- pratiquer un sport ...../..../
- assister à des matchs sportifs...../..../
- la lecture...../..../
- faire la cuisine...../..../
- faire du tricot...../..../
- faire du bricolage...../..../
- prendre un verre dans un bar...../..../
- faire des voyages...../..../
- aller au bingo...../..../
- regarder la télévision...../..../
- jouer au golf...../..../

Merci de ta collaboration

Tu peux inscire ici tes commentaires au sujet de ce questionnaire

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questionnaire preparé par
Rene Gelinas
pour les élèves de la
Commission Scolaire Regionale Louis-Frechette.
22 avril 1987

ANNEXE C

Partie 1: variables reliées aux parents

COEFFICIENT DE CORRÉLATION (PEARSON)
ET NIVEAU DE CONFIANCE

	PÈRE		MÈRE	
Titre	Coefficient de corrélation	Niveau de confiance	Coefficient de corrélation	Niveau de confiance
A: Scolarité	0,078	75%	0,102	86%
B: Leurs loisirs (Q. 34, Q. 35)				
Le sport	-0,131	85%	-0,196	74%
Le social	-0,075	43%	0,155	71%
Aller au théâtre	-0,429	78%	-0,499	98%
La musique	-0,049	24%	0,045	18%
Visite de musée	0,197	62%	0,066	23%
Assister à un match	-0,010	6%	-0,180	44%
Lire	-0,028	16%	0,051	40%
Pratique un hobby	0,096	67%	0,041	37%
Faire des voyages	0,077	57%	-0,042	22%
Regarder la télé	0,077	56%	-0,146	86%

Partie 2: variables reliées à l'élève

COEFFICIENT DE CORRELATION (PEARSON) ET NIVEAU DE CONFIANCE

	Coefficient de corrélation	Niveau de confiance	Rang 90%	Rang 95%
A: Variables personnelles				
Âge (Q. 4)	-0,118	93%		
Aimes-tu l'école? (Q. 6)	-0,219	99%	26	20
Aspiration scolaire (Q. 30)	0,244	99%	5	5
B: Perception de ses capacités en français (Q. 5)				
Orthographe	0,530	99%	2	2
Grammaire	0,403	99%	3	3
Rédiger un texte	0,299	99%	4	4
Savoir lire	0,239	99%	6	6
Exposé oral	0,136	96%	19	17
C: Ce qui est important pour apprendre (Q. 23)				
Les manuels scolaires	0,194	99%	8	8
Les notes de l'enseignant	0,085	80%		
Les notes personnelles	0,056	60%		
Ouvrages de référence	0,085	80%		
Périodiques (revues, etc.)	0,127	94%	22	
Documents audiovisuels	0,084	78%		
Radio	0,112	91%	24	
Télévision	0,121	93%	25	
Cinéma	0,201	99%	7	7
Atelier et laboratoire	0,078	75%		
Sorties éducatives	0,063	65%		
Visite de musées	0,128	94%	21	
Rencontre d'amis	0,049	54%		

Partie 2 (suite): variables reliées à l'élève

COEFFICIENT DE CORRELATION (PEARSON) ET NIVEAU DE CONFIANCE

	Coefficient de corrélation	Niveau de confiance	Rang 90%	Rang 95%
D: Les passe-temps favoris (Q. 32)				
Pratiquer un sport	-0,106	88%		
Regarder la télé	0,191	89%		
Aller au théâtre	-0,151	49%		
Aller au cinéma	0,110	62%		
Lire	-0,022	13%		
Faire de la photo	-0,168	45%		
Faire de la peinture	-0,467	79%		
Faire de la musique	0,532	99%	1	1
Ecouter de la musique	-0,077	59%		
Jaser avec des amis	0,072	62%		
E: Les sorties préférées (Q. 33)				
Regarder un film	0,146	91%	18	
Aller au hockey	-0,176	94%	27	
Spectacle au Grand Théâtre	-0,110	62%		
Spectacle Rock	0,015	14%		
Orchestre symphonique	0,048	11%		
Chanteur français	0,015	7%		
Visiter une exposition	-0,002	1%		
Salon de l'automobile	0,164	85%		
Parade de mode	-0,026	17%		
F: Bibliothèque et lecture				
Fréquentation régulière de la bibliothèque scolaire (Q. 25)	0,131	95%	20	18
Lecture de livres (Q. 8)	0,179	99%	10	10
Lecture de revues (Q. 10)	-0,046	50%		
Apprendre à lire tôt (Q. 13)	0,158	98%	16	15
Lire dehors (Q. 16)	0,161	98%	15	14
Lire dans les transports (Q. 16)	0,192	99%	9	9
Lire à la biblio publique (Q 16)	0,094	83%		
Lire à la biblio scolaire (Q. 16)	0,036	40%		
Lire à la maison (Q. 16)	0,171	99%	14	13

Partie 2 (suite): variables reliées à l'élève

COEFFICIENT DE CORRELATION (PEARSON) ET NIVEAU DE CONFIANCE

	Coefficient de corrélation	Niveau de confiance	Rang 90%	Rang 95%
G: Lectures favorites (Q. 22)				
Bandes dessinées	-0,032	37%		
Science-fiction	-0,001	1%		
Encyclopédie, etc.	0,145	97%	19	17
Livres drôles	0,036	40%		
Récits d'aventure, etc.	0,076	74%		
Romans policiers	0,156	98%	17	16
Documentaires	0,174	99%	11	11
Sports et jeux	-0,098	86%		
Romans d'amour	0,123	96%	23	19
Livres sur l'actualité	0,174	91%	11	
Poèmes	0,098	86%		
Pièces de théâtre	0,174	99%	11	11

Partie 3

COEFFICIENT DE RÉGRESSION - VARIABLES DIVERSES - RÉSULTAT TOTAL

VARIABLES	R**2	CUM	PROB
Compétences orthographiques	0,2718	0,0001	
Importante influence du cinéma	0,0387	0,3105	0,0014
Aimer aller à l'école (négatif)	0,0187	0,3272	0,0241
Lecture de livres sur les jeux (négatif)	0,0174	0,3466	0,0279
Lecture de livres drôles	0,0078	0,3544	0,1388
Importance des manuels scolaires	0,0074	0,3618	0,1458

Partie 4

COEFFICIENT X^2 ET PROBABILITÉ POUR DES QUESTIONS QUI DEMANDAIENT UNE RÉPONSE DICHOTOMIQUE

	X^2		PROB		NANTEL		PROB	
Qui t'encourrage à lire								
(Q.18) Ta famille	0,055	5*	0,132	4*	3,862	4*	0,049	4*
(Q.19) Ton entourage	1,323	7	0,516	7	0,813	7	0,367	7
(Q.20) Tes professeurs	15,974	1	0,000	1	14,655	1	0,000	1
(Q.21) Ton entourage	10,978	2	0,004	2	10,403	2	0,001	2
(Q.2) Garçon ou fille	2,931	6	0,231	5	2,917	6	0,088	6
(Q.12) Quand lis-tu? Autant durant l'année...	4,904	4	0,297	6	3,391	5	0,066	5
(Q.17) D'où te viennent tes livres? Bibliothèques publique ou scolaire	7,798	3	0.099	3	5,416	3	0,020	3

* Rang occupé dans un classement par ordre croissant (ou décroissant) à l'intérieur du coefficient de probabilité

Le texte et les graphiques de cet ouvrage ont été préparés
à l'aide du logiciel ***AMIPRO*** version 3.0 (fr.) de Lotus.

Le logiciel ***Instant Artist*** d'Autodesk a servi
à la conception de la page couverture.

La police **Times PostScript** (12 points)
est habituellement utilisée dans ce texte.

L'original a été tiré sur une imprimante
Texas Instruments ***microLaser Plus*** TIPS-35.

Produits offerts par LOGIGRAM

Secteur de l'édition

- Informatisation des ressources documentaires; analyse et quelques conseils. 2e édition, 25 p.
  ISBN: 2-921407-02-7 Prix: 3,95$
- De la lecture à l'écriture ou La réussite en français écrit des élèves de cinquième secondaire et leurs habitudes de lecture, 145 p.
  ISBN: 2-921407-01-9 Prix: 12,95$

Secteur du logiciel éducatif

Logigram est distributeur, pour l'extérieur du Québec, des logiciels de Produits Logitron J.B. Inc.

En français

- **Copain** - *pour permettre d'assimiler les règles grammaticales à partir des ses propres textes.*
- **Explo-Mots** - *pour améliorer l'orthographe d'usage.*
- **Lecto** - *pour améliorer la vitesse et la compréhension de la lecture.*
- **Orthogramme** - *pour développer la maîtrise des principales règles orthographiques et grammaticales.*

En mathématiques

- **Équations et inéquations** - *pour apprendre les différentes étapes à suivre pour résoudre des équations ou des inéquations du premier degré à une ou deux variables.*
- **Les fractions** - *pour apprendre les opérations sur les fractions.*
- **Les naturels** - *pour apprendre les opérations sur les nombres naturels.*
- **Opérations algébriques** - *pour apprendre les opérations dans l'ensemble des entiers et sur des termes algébriques.*
- **Problèmes sur les fractions** - *pour développer l'habileté à résoudre des problèmes utilisant des fractions ordinaires.*
- **Résolution de problèmes** - *pour développer l'habileté à trouver les étapes pour résoudre un problème écrit ou une construction géométrique.*

Divers

- **Dactylo** - *pour acquérir la maîtrise du clavier d'ordinateur.*
- **Typing** - *version anglaise du logiciel précédent.*

Secteur de l'informatique

- Logiciels divers commerciaux: Amipro, D-Base, Lotus, WordPefect, etc.
- Logiciels pour le partage en réseau des lecteurs CD-ROM: Map Assist, CD-NET, etc.
- Équipement pour les centres de documentation et bibliothèques:
  - Lecteurs de CD-ROM: **Pioneer** à 6 disques, Hitachi, NEC, etc.
  - Lecteurs de codes-à-barres: PC-WAND, **Percon**, Pentax, **Symbol**, etc.
- Matériel pour l'organisation de la documentation
  - Étiquettes de **codes-à-barres** imprimés *laser*
  - Étiquettes pour les **cotes** en bande continue (format 1 1/2 po. x 1 1/4 po.)
  - Rubans couvre-étiquettes (24 mm ou 48 mm)

LOGIGRAM, 826, boul. Méthot, St-Nicolas-Est, QC G0S 3L0 - télec. 418; 836-4889 tél. 418; 831-1659

BEST COPY AVAILABLE